

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Studium humanitní vzdělanosti



Vysokoškolští studenti a jejich prožívání období distanční online výuky

Undergraduates experiences with online schooling in pandemic

Bakalářská práce

Praha 2021

Vypracovala: Eliška Víchová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Poláčková Šolcová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 29. 7. 2021

..... podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování bakalářské práce. Mé poděkování také patří všem participantům za umožnění výzkumu. V neposlední řadě děkuji také své nejbližší rodině a příteli za podporu v mnoha směrech, jak při zpracování bakalářské práce, tak při studiu i mimo něj.

Abstrakt

Bakalářská práce popisuje období distanční online výuky se zaměřením na vysokoškolské studenty. Hlavním cílem práce je identifikovat stresové faktory, které uvedené období mohlo přinést a zjistit copingové strategie, pomocí kterých se studenti s novou zátěží vypořádali.

Výzkum práce byl proveden pomocí kvalitativní strategie skrze polostrukturované rozhovory s deseti studenty a studentkami. Ti mi v rozhovorech popsali své zkušenosti s distanční výukou, pocity, které v ní prožívali, zátěže, se kterými se setkali a individuální strategie jejich zvládání. Získané informace byly detailně zpracovány Interpretativní fenomenologickou analýzou, která umožnila pochopit a vysvětlit problematiku studia v období pandemie. Studenti poznali pozitivní i negativní zkušenosti s online výukou a byli schopni ocenit její přínosy. Přesto výpověďmi akcentovali negativní pocity jako například frustrace a osamění. Zátěž pro ně mimo jiné představovaly problém s monotónností online dnů, problémy s udržením pozornosti a soustředění. Mezi často využívané strategie patřil sport, venkovní aktivity a komunikace s přáteli.

Klíčová slova

Online výuka, prožívání, studenti, copingové strategie, covid-19

Abstract

The bachelor thesis focuses on the period of online distance learning with a focus on experiences by university students. The main aim of the thesis is to identify the stresses that the period may have brought and to identify the coping strategies that students used to cope with the new stresses.

The research for this thesis was conducted using a qualitative strategy through semi-structured interviews with five male and five female students. In the interviews, they described their experiences with online learning, their feelings about it and the stresses they encountered, including their personal coping strategies. Interpretive phenomenological analysis allowed me to process the obtained information and helped to understand student life in the pandemic with online learning. Students recognized both positive and negative experiences with online learning and were able to appreciate its benefits, yet their accounts accentuated negative feelings such as frustration and loneliness. Among other things, they found it difficult to maintain attention and focus. Frequently used strategies included sport, outdoor activities and communication with friends.

Keywords

Online learning, experience, students, coping strategies, covid-19

Obsah

Teoretická část.....	7
Úvod	7
1. <i>Pandemie covid-19.....</i>	8
1.1. <i>Mimořádná opatření proti covid-19.....</i>	8
1.2. <i>Distanční online výuka.....</i>	8
1.2.1. <i>Problém distanční výuky.....</i>	9
2. <i>Stres.....</i>	10
2.1. <i>Rozdělení stresu.....</i>	10
2.2. <i>Stresory a zátěže</i>	11
2.3. <i>Dopady stresu na zdraví.....</i>	12
2.4. <i>Boj se stresem a zátěží</i>	13
3. <i>Specifika stresu u vysokoškolských studentů</i>	14
3.1. <i>Studenti a stres v období distanční online výuky.....</i>	15
4. <i>Strategie zvládání neboli copingové strategie.....</i>	17
4.1. <i>Typy copingových strategií</i>	18
4.1.1. <i>Adaptivní coping a neadaptivní coping.....</i>	19
4.2. <i>Využívaný coping u studentů</i>	20
4.3. <i>Copingové strategie v období distanční online výuky.....</i>	21
Empirická část.....	23
<i>Výzkumný problém</i>	23
1. <i>Cíl práce a formulace výzkumných otázek</i>	24
2. <i>Popis využitých metod.....</i>	24
3. <i>Sběr dat.....</i>	25
4. <i>Výběr vzorku a prostředí výzkumu</i>	26
5. <i>Procedura</i>	28
6. <i>Analytické postupy</i>	28
7. <i>Výsledky analýzy</i>	30
<i>Přístup školy</i>	30
<i>Změna pojetí vlastního studia</i>	35
<i>Domov jako pracovní prostředí</i>	38
<i>Pocity v období distanční výuky</i>	40
<i>Zátěž při online výuce</i>	43
<i>Práce se zátěží (copingové strategie)</i>	46
8. <i>Diskuze.....</i>	51

<i>8.1. Limity výzkumu</i>	53
<i>Závěr.....</i>	55
<i>Seznam použité literatury</i>	57
<i>Seznam příloh.....</i>	61

Teoretická část

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou distanční online výuky, konkrétně tím, jak ji vnímají vysokoškolští studenti a jak se s ní vypořádávají. Využití online komunikace k výuce bylo nařízeno opatřeními pro regulaci pandemie covid-19. Ta obecně přinesla mnoho změn. Její dopady byly široké a velké části populace změnila nenávratně život. Stejně tak studentům a pedagogům, kteří museli bez prvotní důkladnější přípravy celý rok pracovat s distanční výukou. Studentům se ze dne na den změnila forma studia z prezenční na dálkovou a skrze všechno zmatení se museli přizpůsobit situaci. Pedagogům se změnil způsob přednášek a příprava na ně.

S vysokoškolským studiem nepřicházejí jenom příležitosti a nová poznání, ale také značné množství tlaků a výzev z mnoha různých směrů. Pandemie a s ní zavedená distanční online výuka přinesla pro klasické studium mnoho změn, a to jak pozitivních, tak negativních. Distanční online výuka se tak pro mnoho studentů mohla stát nepříjemnou záležitostí a důvodem k ukončení jejich vysokoškolského studia. I přes zmírňování opatření se dosud nenaplnila netrpělivá očekávání ukončení online forem výuky.

Práce je rozdělena na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem se snažila shrnout aktuální období distanční výuky, které bylo zavedeno v reakci na pandemii covid-19. K ukotvení problematiky jsem dále vymezila pojem stres, jeho vlastnosti a rizika se vztahem k výzkumnému tématu. Dalším důležitým pojmem práce jsou copingové strategie, které jsou neopominutelným nástrojem pro vypořádání se se zátěží. V neposlední řadě jsem oba pojmy specifikovala ve vztahu ke studentům a vysokoškolskému studiu s rozdělením před a při distanční výuce, aby bylo jasné, s jakými podobami stresu a copingu se studenti potýkají a jaké změny pro ně distanční online výuka představuje.

V empirické části práce popisují metodiku výzkumu. Věnuji se výzkumnému problému, otázkám, zvolené metodě analýzy, principům výběru vzorku a popisu techniky sběru dat. Přičemž jsem si pro práci zvolila polostrukturovaný rozhovor s IPA analýzou. Výsledná data práce jsou prezentovaná skrze výslednou analýzu získaných odpovědí z rozhovorů s vysokoškolskými studenty a studentkami.

1. Pandemie covid-19

Covid-19 je virové onemocnění způsobené koronavirem SARS-CoV-2, poprvé zaznamenané v Číně na konci roku 2019. V první polovině roku 2020 se toto onemocnění rychle rozšířilo po celém světě. Česká republika nebyla výjimkou a první pacienti s touto nemocí se v Česku objevili 1. března. Virus se přenášel nebývalou rychlostí, a proto byla nutná rychlá reakce ze strany vlády. Ta 11. března uzavřela všechny stupně škol. Některé univerzity, jako například České vysoké učení technické v Praze, nebo Vysoká škola ekonomická v Praze byly uzavřeny rektory již o den dříve. Původně toto opatření bylo plánováno pouze na dva týdny, to se ovšem vzápětí hned změnilo a vysoké školy byly uzavřeny do odvolání. Přerušovaná, ale pro kontaktní výuku stálá distanční online výuka tak trvala až do letošního června (MZDR, 2020).

1.1. Mimořádná opatření proti covid-19

Jak již bylo nastíněno výše, celý svět se musel adaptovat na skutečnost, že se mezi lidmi rychle šíří nový typ velice nakažlivého koronaviru. Proto i česká vláda vyhlásila od 13. března nouzový stav doprovázený řadou opatření, která změnila dosavadní život všech občanů republiky. Vládní opatření mimo jiné značně ovlivnila formu výuky na všech školách a univerzity nebyly výjimkou.

Vznikla potřeba se rychle přizpůsobit a vymyslet alespoň částečně přijatelnou alternativu. Jelikož platil zákaz kontaktní výuky, sdružování i celkového pohybu osob, přirozeně se muselo jednat o formu dálkového studia. Školy proto musely přejít na distanční online výuku.

1.2. Distanční online výuka

Distanční výuka jako výuka formou online přednášek nebyla do současnosti v českém školním prostředí významně zastoupena. Loňským rokem započalo její široké užívání na všech úrovních školství. Vyučování probíhá online na různých komunikačních platformách nebo formou zadané samostatné práce k určitým předmětům. Měla by probíhat v podstatě stejně jako klasická prezenční výuka, ale bez osobního kontaktu.

Nikdo nemohl předpovídat katastrofu pandemie, a tak se museli žáci i kantoři doslova „za běhu“ naučit přijmout tuto novou realitu a přijmout ji co nejrychleji. Některým

se to dařilo lépe, ale jiným zase hůře, jelikož vývoj situace byl velice stresující pro všechny. Nejistotu „co přinese zítřek“ pociťoval snad každý, kdo si toto období prožil.

V současné době je online výuka jediným způsobem, jak posunout výuku a učení kupředu. Virtuální výuka se v pandemii stala skvělým nástrojem pro poskytování vzdělávání, avšak nenahrazuje živou interakci mezi studenty a učiteli. Technologie umožnila vzdělávání, nicméně k optimalizaci výsledků učení je zapotřebí rozvaha, introspekce a plánování (Hodges, 2020, Agarwal, Dewan, 2020).

Klíčová proto byla nová příprava předmětů na online formu studia. Problémy mohly nastat při výuce různých praxí, u kterých je zapotřebí specializovaného vybavení laboratoří poskytovaných školou. Dále cvičení nebo různé semináře, jenž většinou probíhají v uzavřenějších kruzích a u nichž je osobní kontakt klíčový pro pochopení cvičené látky. Ale i samotné přednášky představovaly výzvu. U nich je zásadní udržení pozornosti studentů včetně předání vyučované látky.

Všechny vysoké školy musely nejprve nalézt vhodný komunikační nástroj, který by byl schopný zajistit masovou komunikaci. Některé zvolily cestu Microsoft Teams, jiné použily aplikaci Zoom, nebo Google meet, další nechaly realizaci výuky na jednotlivých vyučujících. Tyto určité nekonzistentnosti výuky mohly zprvu působit jako matoucí.

Samozřejmě, online distanční výuka může přinášet i pozitiva, např. pro postgraduální studenty z Indie poskytla snadnou dostupnost přednášek a materiálu nebo příjemné odvedení pozornosti od covid-19 situace (Agarwal, Kaushik, 2020). Dále se dá předpokládat, že pro mnohé studenty se může jako výhoda jevit odpadnutí cesty do školy. Jelikož na vysokých školách je velký podíl studentů, kteří nestudují na univerzitách v jejich domovských městech. Ať už dojíždějí do školy ze svých domovů, nebo využívají bydlení na fakultních kolejích, tak zrušení povinnosti dojíždění by se mohlo jevit jako pozitivum.

1.2.1. Problém distanční výuky

K pochopení problému distanční výuky je nutné brát v úvahu, že takovýto typ výuky je vlastně nouzové řešení (Hodges et al., 2020). Od předmětů, které jsou určeny a přizpůsobené pro online výuku, se liší tím, že z běžného předmětu se ve stavu nouze (v našem případě covid-19 pandemii) staly online distančními předměty. Předměty, které jsou od počátku určeny k výuce online, odpovídají určitému učebnímu designu, ty se budují a pečlivě promýšlejí v průběhu let tak, aby byly pro studenty i vyučující co nejvíce efektivní a funkční stejně jako předměty kontaktní (Hodges et al., 2020).

Distanční online výuka, jakožto nouzová výuka, která nyní probíhá, může narušit kvalitu původně kontaktního předmětu, jelikož potřeba rychlého přizpůsobení se situaci je v přímém rozporu s časem a úsilím, které se obvykle věnuje rozvoji kvalitního předmětu. Samozřejmě, není možné nikomu vyčítat, že nouzová distanční výuka není dokonalá. Nikdo na tuto situaci nemohl být připravený a jakákoliv snaha udělat online výuku co nejvíce přijatelnou je vysoce ceněna. Nicméně v pandemii se změnila veškerá podstata stávajícího studia. Z tohoto důvodu by se mohly vyskytnout nové zátěže či stresy, se kterými se studenti do této doby nesetkávali.

2. *Stres*

Stres je téměř každodenní součástí lidských životů, v aktuální době je stres celkem častým a řešeným tématem ve spojení s psychickým i fyzickým zdravím. Existují různé definice stresu, většina z nich se ovšem shoduje v tom, že stres vzniká v situaci, kterou vyhodnocujeme jako obtížně zvladatelnou nebo nezvladatelnou. Je to tedy obranná reakce organismu na nadměrnou psychickou a fyzickou zátěž, která určitým způsobem narušuje homeostázu (stálost vnitřního prostředí) organismu.

Nejznámější pojetí stresu je pojetí Hanse Selyeho, stres podle něho vyjadřuje reakci na důsledky různých tlaků, a to fyziologických (hormonální atd.), biologických (hlad, žízeň), psychologických, sociálních, ekonomických a dalších podobných důsledků zátěže (Křivohlavý, 2001).

Specifikem stresu je, že je jeho působení pro každého individuální. Rozdíly odlišného působení stresu se také definují pojmem vulnerabilita (zranitelnost), kterou máme každý z nás jinou a je nám dána, jak genetickými predispozicemi, tak životním stylem (Strnadová, 2004). Míra stresu a zátěže je podmíněna různými faktory, hrají zde roli požadavky, kterým je člověk vystaven a které musí řešit, a zároveň záleží na osobnostních předpokladech jedince pro zvládání kladených nároků. Jde tedy o střed nároků kladených na jedince (tlak zátěže) a jeho odolnosti (předpoklady, dispozice osobnosti, pracovní kapacita organismu) (Paulík, 2017).

2.1. *Rozdělení stresu*

Stres má schopnosti negativního, ale i pozitivního rázu. Z pozitivního hlediska je stres pro člověka motivační a hnací silou, díky které může jedinec splnit požadované nároky.

V těchto případech představuje stres prvek, který umožní přežití v nebezpečné situaci, která je život ohrožující (Paulík, 2017).

Pozitivní stres, který nám nepřináší negativní emocionální zážitek je eustres. Může být brán i jako jakési napětí nebo vzrušení, může působit i jako tvůrčí a motivační síla, zvyšuje výkonnost. Někteří lidé ho kvůli jeho účinkům vyhledávají (např. automobiloví závodníci, horolezci). Také může být vyvolán různými pozitivními stresujícími zážitky, těmi jsou kupříkladu narození dítěte, povýšení nebo svatba (Křivohlavý, 2001).

Proti eustresu stojí stres zvaný distres, negativně prožívaný stres neboli chronický traumatický stres a je potenciálně velice destruktivní. Může poškozovat jak psychické, tak fyzické zdraví, ale i ohrozit samotný život (Večeřová-Procházková, 2004). Při distresu člověk vnímá své schopnosti zvládnout zátěžovou situaci a zátěž samotnou výrazně negativně a má pocit, že je situací vysoce ohrožený. Zažívá tedy celkový pokles a emočně negativní tenzi (Křivohlavý, 2001).

2.2. *Stresory a zátěže*

To, co může u člověka vyvolat stres či zátěž může být naprosto cokoli i maličkost. Negativně působícím jevům, kterým se musíme bránit říkáme stresory. Podobná či stejná situace může pro každého člověka představovat různě intenzivní stresor, proto jsou i samotné stresory pro každého individuální.

Spouštěč stresu tedy stresor způsobí to, že se spustí kaskáda poplachových fází těla. Ty vedou k vyvolání různých příznaků stresu, a to ke vzestupu tepové a ejekční frekvence, zrychlenému dechu, pocení, točení hlavy atd. (Večeřová-Procházková, Honzák, 2009). Tento proces nám spotřebovává spoustu energie a kvůli tomu může pak dojít k dalšímu oslabení našeho organismu. Na stresor můžeme reagovat i agresí a vztekem, úzkostí nebo apatií až depresí, pokud nemáme sílu se zátěží bojovat. Silné stresory oslabují také naše kognitivní funkce, to znamená, že může mít člověk potíže se soustředěním nebo logickým uspořádáním myšlenek. Může také dojít k akutní reakci na stres v podobě posttraumatické stresové poruchy (PTSD).

Stresor můžou představovat životní události, ale i vnitřní prožitky. Přičemž vnitřní prožitek zastupují bolestné vzpomínky, vnitřní konflikty, různé emoce nebo vlastní úsudek. Stresovou odpověď vyvolají i drobné starosti, nepříjemnosti a konflikty („daily hassles“), se kterými se setkáme během dne. Konkrétními stresory jsou kupříkladu velké množství práce, málo času, neúměrně velká odpovědnost, komunikační problémy a vztahy s lidmi nebo i omezený prostor (Křivohlavý, 2001).

Stresory samozřejmě mohou být i různé situace nebo životní události. Typickými znaky stresových situací jsou podle Psychologie Atkinsonové a Hilgarda například.: *pocit neovlivnitelnosti situace, nepředvídatelnost zátěže, nadměrné či subjektivně nepřiměřené nároky stresové události na jedince, životní změna vyžadující přizpůsobení, subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty, rodinné konflikty.*

Paulík (2017) uvádí faktory, které mají rozhodující vliv na to, zda se potenciální stresory stanou reálnými, těmi jsou: *subjektivní hodnocení jedince* (hodnocení vnějších podmínek a okolností, co lze dělat, jak situaci zvládnout), *individuální osobnostní charakteristiky* (osobní odolnost, intelekt, neuroticismus, celkový temperament), *využívaný způsob vyrovnání se se zátěží* (coping), *přítomnost a nepřítomnost nepříznivých změn a událostí, daily hassles, zkušenosti jedince se stresem, sociální opora a sociální status.*

2.3. Dopady stresu na zdraví

Jak již bylo nastíněno, při stresu se člověku v poplachu zaktivuje celé tělo. Nejstarší reakce na zátěž, které jsou nám dány instinkty, jsou útok a útěk, a i tyto reakce jsou velice vyčerpávající. Dopady stresu proto mohou být velice nebezpečné pro jakýkoliv orgán systému lidského těla. Je totiž možné, že stres stojí za polovinou všech zdravotních problémů, nelze ovšem jednoznačně říct, že za potížemi stojí pouze stres. Musí se brát v potaz i životní styl člověka a různé rizikové faktory, kterým byl vystaven.

Ohrožení nastává převážně ve chvíli, kdy stres trvá nadměrně dlouho a člověk si nemá možnost odpočinout nebo se od stresu uvolnit. Tělo se totiž natolik vyčerpá, že se stane náchylnějším vůči různým nemocem. Častá zátěž chronického stresu může vyvolat žaludeční vředy, vysoký krevní tlak nebo i srdeční choroby (Nolen-Hoeksema, 2012). Zákeřné je také poškození imunitní soustavy, kdy tento stres sníží obranyschopnost organismu vůči různým bakteriím a virům, což v době pandemie určitě není ideální.

Stres hraje často roli u těch poruch, u kterých se předpokládá, že jsou pro ně rozhodující emoce. Ke psychosomatickým onemocněním, na kterých se může stres podílet a způsobit je, patří kupříkladu:

- poruchy menstruačního cyklu
- migrény
- astma
- chronický únavový syndrom
- různé typy vředů

- zánět tlustého střeva
- hypertenze (vysoký krevní tlak)
- ischemická choroba srdeční
- poruchy imunitní soustavy (rakovina, alergie, autoimunitní choroby)

Paulík (2017) rozděluje důsledky stresu hlavně z časového hlediska. Dělí je na:

1) bezprostřední projevy zátěže a stresu

- První skupinu člení na psychické reakce a krátkodobé stavy včetně emočních reakcí (nálady, ospalost, mentální přesycení, pocit monotonie, ztrátu motivace, zřetelný pokles výkonnosti, výpadky koncentrace, paměti).
- Řadí sem i somatické stavy (nepříjemné pocity jako bolest hlavy, břicha, změnu peristaltiky střev, změnu tepu, dechu).
- A krátkodobé behaviorální reakce (stažení se do sebe, agresivní reakce, pasivita atd.).

2) účinky trvalejšího rázu

- Uvedenou skupinu rozkládá na psychologické symptomy (nespokojenost, únava, vyčerpání atd.).
- Dále na somatické symptomy (respirační problémy, dlouhodobé bolesti hlavy, přetrvávající sexuální problémy, trvalejší, nápadné a negativní změny chování).
- Ale také na zvýšení nespecifické nemocnosti a poruch duševního zdraví (PTSD, adaptační poruchy, krátká reaktivní psychóza apod.).

2.4. *Boj se stresem a zátěží*

Se stresem se může jedinec vypořádat různými způsoby. Má možnost využít copingových strategií, což jsou především vědomé obranné techniky, které slouží k vypořádání se se zátěží.

V jiných případech se jako obrana proti stresu projeví nevědomé obranné mechanismy, které zkreslují skutečnost. Jejich smyslem je zabránit úzkosti nebo upravit nepříjemnou pravdu (Večeřová-Procházková, Honzák, 2009). Příkladem takové nevědomé obrany může být třeba vytěsnění. Vytěsnění je přirozená reakce naší mysli, která se snaží potlačit nepříjemné impulzy (pravdu, myšlenky, vzpomínky, pocity). Mezi obranné mechanismy dále patří racionalizace, přesunutí, regrese, sublimace, identifikace, reaktivní formace, projekce a anulace (Smékal, 2007).

3. Specifika stresu u vysokoškolských studentů

Přestože je vysokoškolský život obecně považován za zábavné a svobodné období, lze říci, že téměř všichni studenti, kteří navštěvují vysokou školu, čelí velkému tlaku. Stres z normální kontaktní výuky je většinovým stresem vysokoškolských studentů (Ramachandiran, Dhanapal, 2018). To, v jaké míře je studium na vysoké škole pro studenty stresující, ovšem ovlivňuje i povaha studenta a jeho temperament.

Stres, se kterým se studenti setkávají, se týká hlavně pracovní zátěže (úkoly, jejich kvalita, plnění včas), tlaku ze strany rodiny, přátel a vyučujících a vysokých nároků. Někdy je ovšem i těžké čelit realitě a různým změnám, které se studia týkají. Snad největší zátěž vysokoškolského studia je však zkouškové období. Je to dané nejen nahrnutím práce a učivem, ale také krátkostí zkouškového, kdy přicházejí i obavy spojené se stihnutím všech zkoušek. Tento fakt doplňuje i výzkum od Shaikh (2004), který uvádí, že nejčastější příčiny stresu u vysokoškoláků obvykle souvisejí se zkouškami a akademickými záležitostmi, problémy ve vztazích na univerzitě nebo v rodině, steskem po domově, a dokonce i s finančními problémy.

Jak jsem již naznačila, příčiny stresu a zátěže studentů závisí i na mnoha různých faktorech. Jde jak o studentovy vlastnosti včetně jeho povahy, míry inteligence, ale také o povahu jeho studia včetně učební látky, přístupu jednotlivých pedagogů k výuce a zkoušení (Koutníková, 2014). Z toho důvodu bude každý student vnímat své studium odlišně a stejně tak zátěže, které ze studia vyplývají.

Urbanovská (2010) dělí studentské příčiny stresorů do dvou kategorií, které jsou pro prostředí vzdělávacích institucí charakteristické a prakticky obsahují již zmíněné zátěže výše. První výkonové stresory se týkají výkonu studenta, to znamená jeho školní práce a následného hodnocení vyučujícím. Mezi ně by se tedy daly zařadit zkoušky, plnění úkolů a prakticky veškeré povinné studijní činnosti. Druhá kategorie jsou interpersonální stresory, do kterých spadají vzájemné vztahy mezi studenty, vztahy s pedagogy, ale i rodinné vztahy.

Určitě je vhodné zmínit ještě jednu kategorii a tou jsou subjektivní stresory. Ty se týkají samotného studenta a jeho zátěží, které si přivodí sám svými myšlenkami a emocemi. Týká se to různých obav ze studia, strachu z budoucnosti nebo připouštění si příliš mnoha chyb.

Stres a zátěž mají někdy pro studenty i nabuzující efekt, kdy je motivují k práci a lepšímu výkonu. Někteří studenti tento stres očekávají a sami si jsou vědomi jeho účinku na ně a na jejich práci. Ve většině případů studenti stres takto nevnímají a jeho působení a

zátěže pak vede k demobilizaci, únavě, poruchám spánku a pozornosti, podrážděnosti, depresi, ale také k vegetativním příznakům (potíže s příjmem potravy, bolesti břicha, hlavy) (Ksiazek et al., 2015).

Co se týče rozdílů mezi vnímáním stresu a zátěží mezi studenty a studentkami, výzkum od Ganesan (2018) ukázal, že mezi úrovní stresu a pohlavím studentů není žádný významný vztah. Tento výsledek je v rozporu s tvrzeními, že jsou studentky obvykle náchylnější pociťovat větší míru stresu než studenti (Anbumalar et al., 2017; AlAteeq et al., 2020). Další výzkumy naopak tvrdí, že vyšší úroveň stresu zažívají studenti než studentky (Shaikh et al., 2004, Pariat et al., 2014). Rozdíly ve vnímání stresu a jeho hladiny u studentek a studentů jsou proto nejednoznačné a nelze potvrdit žádnou větší pravděpodobnost.

3.1. Studenti a stres v období distanční online výuky

Nejdříve, než představím zátěže období distanční výuky, je důležité zmínit i ostatní stresy, které přináší pandemie covid-19. Situace, ve které jsme se všichni ocitli, není standardní pro nikoho z nás, a proto přináší velké množství problémů. V průběhu pandemie se u mnoha mladých dospělých (i ostatních věkových kategorií) zvýšila úzkost, deprese, poruchy spánku a myšlenky na sebevraždu. Za těmito problémy stojí jak uzavření univerzit a přechod na dálkové studium, tak i ztráta zaměstnání a příjmů, nejistota z neznámé situace, strach o své zdraví a zdraví svých blízkých (Panchal et al., 2021).

Kombinace těchto zátěží pak může vést ke značnému zhoršení duševního zdraví. Panchal (2021) uvádí, že během pandemie větší než průměrný podíl mladých dospělých (ve věku 18-24 let) trpí příznaky úzkosti nebo depresivní poruchou (asi 56 %). V porovnání se všemi dospělými, mladí dospělí častěji uvádějí užívání návykových látek (25 % oproti 13 %) a sebevražedné myšlenky (26 % oproti 11 %). Tento fakt je velice špatným znamením, sám o sobě dokazuje důležitost vhodných copingových strategií a různých preventivních služeb, které se věnují duševnímu zdraví.

Další výzkumy zabývající se důsledky pandemie a distanční výuky potvrzují výše zmíněnou studii. Stejně tak upozorňují na různé zátěže, se kterými se studenti v tomto období setkali. Výzkum od Mohammed (2020) představil širokou škálu základních stresorů, na kterých se studenti z Malajsie shodli. Mezi ně patří frustrace ze špatného internetového spojení, nemožnost opustit svůj byt, nenadálá spousta času a méně práce, nedostatek sociálního kontaktu, špatný režim spaní, znuděnost, ztráta motivace k plnění úkolů a prací,

stres z denní rutiny, paranoia a strach z nakažení sebe či příbuzných, stesk po rodině, frustrace z médií, ztráta zaměstnání a deprese.

Obě dvě zmíněné studie podporuje i výzkum od Syahputri (2020). V něm studenti uvedli, že nejčastěji bojují s únavou, pocítují fyzickou bolest (bolest hlavy, ramen, očí), špatně hospodaří s časem, cítí se izolovaní od spolužáků a během online výuky zažívají nejistotu ohledně výkladu vyučujícího (Syahputri et al., 2020).

Jak můžeme vidět distanční výuka tvoří velkou část zátěže v tomto období. Proto se jí některé výzkumy zabývaly podrobněji, aby upozornily na její úskalí, pomohli ji tak zlepšit a s tím i zmírnit zátěž v pandemii pro studenty, ale i pedagogy. Stejně jako jsou od sebe odlišné nouzové online a klasické kontaktní formy výuky, tak od sebe mohou být odlišné i zátěže a stresory, které tyto výuky obnáší. Hodges (2020) ovšem upozorňuje hlavně na nová stresová úskalí nouzové distanční výuky, která se u výuky kontaktní nevyskytovala. Těmi jsou například: *motivace ke studiu, nedostatečné porozumění výuce (předmětu), problém s funkčností využívané techniky, časová náročnost a neohleduplnost okolí k momentální životní situaci studenta* (Hodges et al., 2020).

Zjištění od Hodges (2020) potvrzuje a rozvíjí výzkum od Moawad (2020), který zjišťoval akademický stres studentů (pedagogické fakulty King Saud University) z online distanční výuky během prvních týdnů. Z využitých dotazníků zjistili 6 kategorií stresorů, které studenti nově zaznamenali:

- 1) **Zkoušky** (nedostatečná informovanost o tom, jak vlastně budou probíhat a stres z konání zkoušek).
- 2) **Úkoly** (druhy úkolů a jejich množství).
- 3) **Délka přednášek** (přetahování hodin).
- 4) **Domácí a akademické prostředí** (nedostatečné technické vybavení studentů, malý životní prostor, sdílené pokoje).
- 5) **Využití online platform** (někdy nefungují).
- 6) **Nejistota** (neznámý konec semestru, obavy o spravedlnost online zkoušek a úkolů, nedostatečné pochopení předmětu/přednášky).

Předvedené kategorie stresorů podporuje i výzkum od Agarwal a Dewan (2020), tento výzkum zjišťoval nedostatky distanční výuky od studentů, ale i vyučujících. Zjištěné nedostatky distanční výuky se týkaly nedostatečně specializovaných nástrojů a platform pro online výuku, technických problémů, nízké motivace, špatného chování během výuky (ze strany studentů i vyučujících), a i neúplné docházky studentů během online výuky.

Všechny tyto stresory se posléze odrážejí jak na výkonu studentů, tak na jejich psychickém a fyzickém zdraví (Peters et al., 2017). Vysoká hladina stresu může mít zároveň i škodlivé důsledky pro kognitivní funkce a schopnosti učení (Abdulghani et al., 2020). Z tohoto důvodu musejí být studenti schopni se vypořádat se stresory tak, aby se nedotkly jejich zdraví a akademických schopností. A v této souvislosti je vhodné zjistit, jak jsou studenti schopni se s vyskytlou zátěží či stresem z distanční online výuky vypořádávat a jakých strategií při tom využívají.

4. Strategie zvládání neboli copingové strategie

Jak již bylo nastíněno, k vypořádání se se zátěží člověk využívá takzvaných copingových strategií. Přičemž zátěž představuje náročné či stresové situace. Termín „coping“ je anglický ekvivalent slova zvládat. Původní definici copingu vytvořili, v roce 1984, Richard S. Lazarus a Susan Folkman. Coping je podle nich neustále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince s cílem zvládnout, tolerovat nebo redukovat zatěžující až přetěžující požadavky.

K upřesnění zvládání zátěžových situací je vhodné rozlišit adaptaci a coping. Adaptace se vztahuje ke zvládání zátěže, která je relativně v normálních mezích. Coping je využíván v případech, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti osobnosti nadlimitní nebo podlimitní. V tom případě je potřeba vyvinout zvýšené úsilí k vypořádání se s ní (Paulík, 2017).

Křivohlavý ve své knize Psychologie zdraví (2001) popisuje 6 cílů procesu zvládání:

1. Snížit úroveň toho, co člověka ve stresu ohrožuje.
2. Tolerovat (unést to nepříjemné co se děje).
3. Zachovat si tvář a pozitivní obraz sama sebe (image).
4. Zachovat si emocionální klid (duševní rovnováhu).
5. Zlepšit podmínky, za nichž by bylo možno se po zážitku stresu zregenerovat.
6. Pokračovat v sociální interakci – v životě s druhými lidmi.

Copingové strategie jsou tedy vědomě řízené procesy, které by měly nepříjemný a nepřiměřený stav stresu redukovat či eliminovat různými způsoby. Každý z nás si buduje své vlastní strategie v průběhu života. Proto je důležité abychom se již od dětství potýkali s obtížnějšími situacemi a učili se tak vyrovnávat s danou situací či jejími následky. Svůj podíl na různosti využití copingu má i osobnostní charakteristika jedince a jeho úroveň

psychické odolnosti. Zvládání stresu je velmi důležitá schopnost pro naše zdraví, jakmile postrádáme určité strategie či využíváme právě těch strategií, které efektivní nejsou, můžeme se potýkat s různými druhy následků na psychické i fyzické úrovni.

4.1. Typy copingových strategií

Mezi dvě základní formy copingových strategií patří **1) zvládání zaměřené na problém** (aktivní řešení specifického problému) a **2) zvládání zaměřené na emoce** (zmírnění emocí souvisejících se stresovou situací) (Lazarus, Folkman, 1984). Další autoři rozlišují ještě 3. typ strategie zvládání a tou je vyhýbavé zvládání, které spočívá ve vyhýbání se stresové situaci formou odvrácení pozornosti nebo rozptýlení (Kebza, 2005).

Využití určitého typu strategií si jedinec volí podle vyhodnocení stresové situace. Pokud člověk usoudí, že je možné něco udělat, zvolí coping zaměřený na problém. Jakmile ovšem zjistí, že se v momentální chvíli nic dělat nedá, převládne coping zaměřený na emoce.

První typ copingových strategií zaměřený na problém se vyznačuje tím, že při něm jde o snahu najít způsob, jak situaci změnit nebo vyřešit. Toho člověk docílí za pomoci úpravy okolností nebo vlastního chování, a to kupříkladu skrze přímé cílené chování jako je získání potřebné informace, využití situace nebo i vyhledání pomoci od druhých lidí (Paulík, 2017).

Strategie zaměřené na emoce se skládají z behaviorálních a kognitivních strategií. Jejich účelem je uklidnění a oddálení řešení určitého problému tak, aby ho člověk mohl následně v klidu vyřešit nebo ho přijmout a nastolit tak zpět svoji psychickou rovnováhu (Nolen-Hoeksema, 2012). Jedinec se při této strategii například pokouší vyhnout myšlenkám na ohrožení, mění názor na to, co se děje nebo co se dít bude nebo dává událostem a jevům jiný význam. Strategie zaměřené na emoce jsou také využívány v případech, kdy člověk nemůže danou situaci či stresor ovlivnit (např. smrt blízké osoby).

Pod behaviorálními strategiemi můžeme najít strategie jako *tělesné cvičení, meditace, relaxace, požívání alkoholu či jiných drog, konzumace jídla, vybití vzteku, potlačení emocí, hledání emoční podpory*.

Pod kognitivními strategiemi najdeme například *dočasně odložení či popření problému, snížení významu situace, přehodnocení nebo katastrofizaci situace, sebeobviňování, rezignaci, ruminaci* (Nolen-Hoeksema, 2012).

Nemůžeme hovořit o tom, že by člověk využíval jenom jeden typ copingových strategií. U většiny se setkáváme s kombinací využití strategií zaměřených na problém, a i

na emoce. Existují ovšem také předpoklady, které mohou ovlivnit častější využívání určitého typu strategií. Volba strategií může být ovlivněna vrozenými predispozicemi, ale také výchovou a sociálním prostředím s kulturou (Křivohlavý, 2001). Některé výzkumy naznačují i lehké rozdíly ve volbě strategií u pohlaví, věku a osobnostních rysů (Cabras, 2018, Paulík (ed.), 2012, Šolcová, Lukavský, 2006).

4.1.1. Adaptivní coping a neadaptivní coping

Adaptivní coping je přisuzovaný těm strategiím, které jsou považované za účelné, zdravé a funkční. Lze je označit také jako pozitivní strategie. Většinou se tedy jedná o strategie, které se zaměří na aktivní řešení problému nebo hledání různých alternativ řešení (Urbanovská, 2010). Konkrétněji je za adaptivní strategie považované: *odmítání viny (obrácení na vnějšek, nepřisuzování viny sobě), reálné představy o světě a lidech, kontrola reakcí a situace, vyhledávání sociální opory, uvolnění emocí (vyslovení, napsání), pozitivní sebe interakce, náhradní uspokojení a osvojení nových způsobů zvládnání* (Janke, Erdmannová, 2003).

Za neadaptivní coping jsou označovány strategie, které jsou problematické a mají potenciál při dlouhodobém a nadměrném užívání člověku spíše škodit. Tyto strategie totiž nevedou k reálnému, účelnému ani cílenému řešení a jsou tedy strategiemi negativními. Člověk se k těmto strategiím uchyluje, jelikož má potřebu si ulevit, eliminovat napětí nebo zapomenout na to, co mu způsobilo nepříjemné pocity. Neadaptivní strategie mohou ovšem i stres zvýšit. Do těchto strategií je zařazena: *rezignace, únikové tendence a sebeobviňování, vyhýbání se stresové záležitosti, agrese* (Janke, Erdmannová, 2003).

Pod neadaptivními prostředky copingu se nachází i využití různých více nebo méně škodlivých aktivit jako je požívání alkoholu, drog, kouření různých cigaret, pití kávy, přejídání, ale i promiskuitní sexuální chování. Tyto konkrétní příklady sdílejí to, že jsou spojeny s vysokými zdravotními riziky. Jednoduše se ovšem jedná o jakoukoliv aktivitu, která vyloženě nevede k žádné dlouhodobé pomoci nebo řešení problému, ale přináší chvilkovou úlevu (Kohoutek, 2006).

Všechny tyto aktivity využívá většina z nás, problém nastává v jejich nadměrném využití. Některé strategie je proto i celkem obtížné jednoznačně označit, jelikož záleží na kontextu jejich užití.

4.2. *Využívaný coping u studentů*

Vysokoškolští studenti jako každý jiný používají širokou variaci copingových strategií. Z výsledků výzkumu od Ganesan (2018) vyplynulo, že vysokoškoláci nejvíce preferují strategie jako jsou setkávání se s přáteli, žádání o radu druhých lidí a rozhovor s lidmi za účelem získání emocionální podpory. Dalším studenty hojně využívaným způsobem zvládání bylo hraní her a zapojení se do sportovních aktivit, ty přináší studentům pozitiva v podobě vyrovnání se stresem a získání nového pohledu na věc. Studenti také využívali některých neadaptivních strategií, i když je označili za strategie, které užívají neradi. Jednalo se například o vyhýbání se jiným lidem, pocit viny a dělaní si starostí z jejich aktuální situace (Ganesan et al., 2018).

Výsledky předešlého výzkumu podporují také data z dlouhodobého výzkumu Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové (Hencová, 2017). Ten uvedl, že studenti nejvíce po celé trvání výzkumu využívali komunikace s přáteli či známými. Přičemž šlo hlavně o kontakt osobní, ale také o „dálkový“ skrze sociální síť. Další strategie, které výzkum zaznamenal byly sport, relaxace, vytěsnění, popírání a sebeobviňování.

Uvedené výzkumy také podporuje studie od Skinner (2013). Podle ní se při běžné kontaktní výuce a studiu studenti s takzvaným akademickým stresem vypořádávají nejvíce pomocí adaptivních strategií. Zároveň ale studenti využívají některé neadaptivní kognitivní strategie jako je duševní odpoutání od problémů, skrývání problémů před blízkými, systematické obviňování sebe sama ze všeho špatného, myšlení na problémy a přenesení odpovědnosti za negativní věci na ostatní. Pokud tyto strategie převládnu, mohou pak studentům bránit ve vykonávání studijní práce a zvyšovat jejich emocionální rozrušení.

Pariat (2014) ve svých zjištěních dospěl k závěru, že studenti s dobrými copingovými dovednostmi mají tendenci mít málo psychických problémů a ti, kteří nemají zdravé copingové strategie, mají větší pravděpodobnost vyššího rizika zdravotních problémů nebo dokonce antisociálního chování. V takových případech se u studentů mohou objevit problémy s úzkostí a depresí, přetížení stresem a sociálními problémy.

Co se týče odlišného využití copingových strategií dle pohlaví, podle Lazarus a Folkman (1984) by se obecně dalo říct, že ženy využívají více copingových strategií, než muži. V jejich výzkumu totiž vyšlo, že ženy ve srovnání s muži uváděly významně častější používání strategií zaměřených na problém (aktivní zvládání) a strategií zaměřených na

emoce (prožívání), jakož i vyhledávání sociální opory. Lze ovšem poznat, že využívají všechny typy strategií a variace těchto strategií je proto zcela individuální pro každého.

Různé novější výzkumy zabývající se stresem a copingovými strategiemi upozorňují na určité rozdíly. Výzkum od Cabras (2018), který se zabýval copingem u studentů a studentek, zjistil, že se studenti přiklání k vyhýbavým copingovým strategiím spíše než studentky. U obou pohlaví se ovšem v celkovém výsledku nenašel žádný výrazný rozdíl mezi využitím strategií zaměřených na problém a strategií zaměřených na emoce. Stejně problematice se věnovaly i výzkumy od Šolcové a Lukavského (2006) a výzkum od Paulíka (2012), které došly k podobným závěrům. Ty uvádí u žen tendenci k vyhledávání emoční opory a u mužů využití reflektivního řešení situací. Výsledky těchto výzkumů poukazují na genderové rozdíly ve využívání různých strategií, ovšem statistická významnost tohoto trendu nebyla plně potvrzena a rozdíly jsou nejednoznačné.

4.3. *Copingové strategie v období distanční online výuky*

Současné pandemické podmínky ovlivňují život studentů v několika různých směrech. Nejen, že se studenti potýkají s jiným druhem výuky, ale ta je také doprovázena dalšími mimořádnými opatřeními, strachu z nemoci, izolací od světa a zbytku školy, což může využití různých strategií ovlivnit. Pro studenty proto nemusí být úplně jednoduché využívat k vypořádání se se zátěží z distanční výuky takové copingové strategie, které by použili za běžných okolností (Chandra, 2020).

Období pandemie covid-19 se proto stalo v současnosti častým zájmem různých výzkumů. Nové studie, které se věnovaly stresu, online výuce a copingovým strategiím, přinášejí přehled různých dopadů a vlastností online výuky v pandemii. Takovým výzkumem byl například výzkum od Mohammed (2020), který zjišťoval copingové strategie vysokoškolských studentů z Malajsie, kteří se nacházeli v tak zvané studijní „samokaranténě“. Uvedená práce poskytuje výčet stresorů, které studenty trápily, a současně stručně shrnuje jejich copingové strategie. Mezi nimi se nacházely strategie jako video hovory s příbuznými či kamarády, dodržování základní hygieny, sledování TV/filmů, hraní videoher, online komunikace s přáteli, odklánění pozornosti od zpráv ohledně viru a samotné studium (Mohammed et al., 2020).

Obdobné strategie používali také medicínští studenti (lékařské fakulty King Saud University), ovšem jako nejúčinnější strategie pro zvládání těžkého stresu se u nich ukázaly být ještě náboženské aktivity (Abdulghani et al., 2020).

Baloran (2020) sumarizuje využití copingových strategií studentů na protektivní aktivity proti covidu-19 (hygiena, vyhýbání se veřejným prostranstvím), relaxační aktivity (meditace, sport, hudba), modlení a studium Bible, komunikace s rodinou a přáteli (podpora), využití sociálních médií a sítí (Facebook, Tiktok, Youtube atd.), hraní počítačových her a jakékoliv jiné činnosti, které odvádějí pozornost od covidu-19.

Dosavadní výzkumy dokazují, že se studentům daří zvládání momentální těžké situace v rámci možností, které mohou využít pro coping. Často mají své výkyvy a samozřejmě nevyužívají jenom adaptivní strategie, ale i tak jim některé neadaptivní strategie pomáhají a sami studenti je vnímají jako způsob, jak se vyrovnat se stresem z distanční výuky (Chandra, 2020).

Empirická část

Výzkumný problém

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice prožívání období distanční online výuky u vysokoškolských studentů. Tématem se zabývám z důvodu aktuální nepříznivé pandemické situace, která zasáhla každodenní režim nás všech. Nikdo neočekával její katastrofální rozměr a to, že změní podstatu našich zažitých institucí. Distanční online výuka umožnila vzdělávání na dálku, ale současně přináší mnoho zátěží a stresorů, které studenti do této doby nezažívali a její délka trvání tento fakt jen umocňuje. V teoretické části práce jsem zmínila již uskutečněné výzkumy, které upozorňují na variaci zátěží spojených s distanční výukou. Nejde totiž jenom o ztrátu osobní komunikace, ale i o fyzické problémy z práce s počítačem, o faktory nejistoty kvůli nejasnosti průběhu distanční výuky, také o množství úkolů a možné přetížení studentů, o neohleduplnost pedagogů a o stres z technických nedostatků (Hodges et al., 2020, Moawad 2020, Syahputri et al., 2020).

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak období distanční online výuky studenti skutečně prožívají a jak se vypořádávají s jeho stresory. Úkolem výzkumu je tedy prozkoumat jaká byla pro studenty distanční online výuka, jaké byly v tomto období jejich pocity, co jim přinesla nebo vzala. Jelikož je současnými, výše zmíněnými, studiemi převážně upozorňováno na zátěže a stresory online výuky v pandemii covid-19, zajímalo mne, zdali se studenti setkali s těmito hrozbami nebo zdali pro ně byla online výuka naprosto odlišná skutečnost. S veškerými omezeními a zátěžemi, které období distanční výuky přináší, jsem v této souvislosti chtěla také zjistit, jak na tom studenti jsou s copingovými strategiemi, které představují důležitý nástroj pro zvládání zátěže z distanční výuky, a to obzvlášť v době pandemie (Křivohlavý 2001, Pariat, 2014). Zajímalo mne jaké strategie volí, kvůli jakým důvodům a co jim strategie přináší. Jelikož nezvládnutí stresu by mohlo studenty ohrozit jak na psychické, tak fyzické úrovni (Večeřová-Procházková, 2004, Nolen-Hoeksema, 2012, Paulík, 2017).

Výzkumem chci přispět k pochopení problému, kterému momentálně čelí studenti vysokých škol všude po světě. Zaměřila jsem se na vysokoškolské studenty, jelikož se jedná o skupinu jedinců, která nově prožívá úskalí nouzové distanční výuky v pandemii s velmi dlouhou dobou trvání. Vzhledem k tomu, že nařízená distanční výuka již trvá celý rok a návrat ke standardním podobám vysokoškolského studia nebylo prioritou při rozvolňování opatření, je rozhodně vhodné věnovat tomuto tématu pozornost.

Je důležité pochopit, čím si vlastně studenti z různých oborů a univerzit během této výuky procházejí a jak své případné problémy řeší. Jelikož studie naznačují, že volby některých copingových strategií nejsou úplně šťastné a poškozují studentův život ještě více než samotná zátěž (Panchal et al. 2021).

V budoucnu nám všem určitě zkušenosti s distanční online výukou poslouží, jelikož s přibýváním všech možných katastrof a rychlým rozvojem techniky je možné, že online studium bude zahrnuto mezi běžné praktiky výuky. Proto je určitě vhodné ho kriticky zhodnotit a snažit se ho zkvalitnit, aby již nepředstavovalo takový šok a zátěž.

1. Cíl práce a formulace výzkumných otázek

Primárním cílem výzkumu je zjistit a popsat, jak vysokoškolští studenti prožívají období distanční výuky a jaké copingové strategie si osvojili, aby se s případnou zátěží z tohoto období vypořádali. Výzkumná otázka zní: *Jak prožívají vysokoškolští studenti distanční výuku a jak se s ní vypořádávají?*

Dále jsem k dosažení stanoveného cíle určila k hlavní otázce tyto dílčí výzkumné otázky:

- *Jaké jsou zkušenosti studentů s distanční výukou?*
- *S jakými zátěžemi se studenti potýkají?*
- *Jaké copingové strategie používají studenti, aby se vypořádali se vzniklou zátěží?*

2. Popis využitých metod

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Domnívám se, že mi tato strategie umožnila detailně pochopit a odhalit zkušenosti participantů s obdobím distanční výuky. Kvalitativní metody se používají k odhalení a pochopení různých podstat jevů, o kterých nemáme zatím dost informací, ale pokud o nich už něco víme, díky této metodě můžeme zjistit víc (Strauss, Corbinová, 1999).

Informace o prožívání období distanční výuky a o využití copingových strategií studentů nejlépe zjistím pokusem porozumět zkušenostem participanta s výzkumným fenoménem (Hendl, 2005). K analýze dat z polostrukturovaného rozhovoru jsem tudíž využila **Interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA)**. IPA je původní psychologický kvalitativní přístup k datům, rozvinutý Jonathanem A. Smithem. Tato analýza se zaměřuje na porozumění zkušenosti člověka na idiografické úrovni, umožňuje tedy plné zaměření na jedince a podrobnou exploraci jeho subjektivních zkušeností. V souladu se svým

fenomenologickým původem se tak IPA snaží pochopit stanovisko participantů (Smith, Osborn, 2007). IPA zakotvuje svoji teoretickou pozici ve třech zdrojích, fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu (Koutná-Kostíková, Čermák, 2013).

3. Sběr dat

Potřebná data jsem nasbírala pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Nejenže je to technika, která je využívána společně s analýzou IPA, ale také umožňuje vstoupit do světa participanta a získat od něho bohatá subjektivní data. Významnou výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost aktivní komunikace, participant se mě mohl doptat na otázku v případě nepochopení a stejně tak jsem mohla já požádat o rozvedení odpovědi (Ferjenčík, 2008). Domnívám se, že mi tato technika díky své flexibilitě, umožnila získat data o která bych skrze dotazníkové šetření byla ochuzena.

Jelikož období¹, ve kterém byla data získána, prakticky vylučovalo možnost osobního setkání, rozhovory jsem převážně prováděla online video hovorem pomocí aplikací Facetime nebo Messenger. Tím jsem mohla participantům zajistit klid a pocit bezpečí v jejich prostředí. Online způsob měl také výhodu v tom, že bylo možné konání schůzky domluvit na téměř kdykoli, kdy se to participantovi hodilo a nezáleželo na tom, zdali jsme se nacházeli zrovna na stejném místě.

Aby byly rozhovory přínosné a opravdu jsem získala informace, které jsem potřebovala, pečlivě jsem se věnovala včasné přípravě otázek a samotné osnově rozhovorů (Příloha 1 – *Osnova rozhovoru*). Při práci na otázkách jsem se snažila dodržovat všechna důležitá doporučení, díky kterým může vzniknout kvalitní rozhovor. Otázky jsem proto tvořila tak, aby byly co nejvíce otevřené, neutrální, jasné a hlavně nesugestivní. Jakmile jsem vytvořila osnovu rozhovoru, podrobila jsem ji kritické diskuzi s vedoucí této práce a pečlivě jsem pracovala na každé doporučené změně, kterou jsem k osnově obdržela.

Osnovu rozhovoru jsem rozdělila do dvou tematických okruhů, těmi bylo období distanční výuky a vypořádání se se zátěží. V rámci tematického okruhu: období distanční výuky se nachází otázky zaměřené na prožívání období distanční online výuky. Otázky se proto zajímaly o to, jak participant dané období vnímají, jak vypadá jejich online výuka a jaký si na ni vytvořili názor, jak se při výuce cítí, co pro ně obnáší, jaké jsou jejich dny v rámci onlinu... Druhý tematický okruh se zaměřil na vnímání zátěže a na to, jak

¹ Jednalo se o období ke konci února až polovinu března. Pro toto období platila vládní nařízení spojená s vyhlášením nouzového stavu ze dne 14. února až do 11. dubna 2021.

participanti vzniklou zátěž v tomto online období řeší, jak poznají, že jejich strategie funguje. Zajímaly mě ovšem také různé detaily využívaných strategií jako jsou, co jim konkrétní strategie přináší, jak ji vnímají a na co touto strategií reagují.

Rozhovory jsem nahrávala skrze mobilní telefon a získaná data jsem přepsala v textovém editoru. Audionahrávky jsem přepsala na sémantické úrovni, takže jsem také přepsala veškeré pauzy a mimoslovní projevy (Hendl, 2005). Na doporučení z Hendla (2005) je doslovná transkripce v analytické části práce v přímých citacích a je upravená tak, že je odlišená kurzivou a uvozovkami. Z důvodu dodržení anonymity participantů jsem se rozhodla nezveřejňovat kompletní doslovné přepisy rozhovorů. Nicméně v případě zájmu jsou přepisy na vyžádání k dispozici.

4. Výběr vzorku a prostředí výzkumu

Výběr probíhal kritériálním účelovým výběrem a technikou sněhové koule. Pro participanty byly stanoveny základní podmínky, které bylo nutné splňovat, aby se mohli výzkumu účastnit. Vzhledem k tématu výzkumu, kterým je prožívání období distanční výuky, měli participanty být vysokoškolští studenti a studentky z jakékoliv vysoké školy a oboru. Rozhodla jsem se výzkum nijak nevyhraňovat vůči určitému studijnímu oboru, jelikož jsem se chtěla zaměřit na problém v celé jeho šíři napříč vysokými školami a jejich obory. Z teoretického ukotvení práce nevystal žádný předpoklad, který by udával, že by měl určitý obor vysoké školy specifický vliv na distanční online výuku a ani to, že by se sama distanční online výuka v její realizaci nějak významně lišila.

Základním faktorem pro výzkum byl ovšem věk participantů, který představuje klíčovou skupinu vysokoškolských studentů. Tím pádem měli být participanty ve věkové rozmezí 18-26 let. Toto rozmezí jsem zvolila, jelikož se jedná o průměrný věk vysokoškolských studentů zapsaných na prezenčním studiu a je také využíváno u ostatních výzkumů stejného tématu. Prezenční studium představuje pro danou skupinu studentů většinovou náplň jejich života, a tudíž budou mít největší zkušenost s distanční online výukou (Ramachandiran, Dhanapal, 2018). A vzhledem k této skutečnosti bylo vítané, když byli studenti zapsáni na prezenčním typu studia. V neposlední řadě bylo kritériem studium na české vysoké škole. Jeho důvodem byly stejné vlastnosti nouzového stavu včetně omezení vysokých škol a délka trvání distanční výuky. Mimořádná opatření a jejich řešení se totiž v jiných zemích lišila, a tak se mohla lišit i délka distanční výuky a možnosti realizace různých aktivit.

Před zahájením výzkumu jsem oslovila třináct studentů a studentek. Jelikož byl vzorek konstruován s ohledem na výzkumný problém a kritéria pro zařazení do vzorku byla předem dána, oslovovala jsem z počátku studenty z mého okolí, o kterých jsem věděla, že jsou vhodnými kandidáty. Po získání osmi participantů jsem, ale také využila metody několikanásobné sněhové koule, díky které jsem získala kontakt na dalších pět potenciálních účastníků.

Výzkum jsem nakonec ukončila po získání desátého rozhovoru, nejenže jsem tímto počtem měla vyrovnanou účast participantů dle pohlaví, ale také se mi již nedostávalo žádných nových informací v kontextu těch již získaných. Počet deseti participantů také umožňuje detailnější analýzu každého případu a je vhodným číslem pro typ studentského projektu, a to bakalářskou práci (Koutná-Kostíková, Čermák, 2013).

4.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Rozhovorů se účastnilo deset participantů, kteří splňovali určené podmínky výzkumu. Jedná se tedy o vysokoškolské studenty a studentky zapsané na prezenčním studiu. Všichni souhlasili s účastí na výzkumu a vyplnili Informovaný souhlas. Příslušní participanté byli ve vyrovnaném počtu, výzkumu se tedy účastnilo pět žen a pět mužů. Pro lepší a rychlý přehled jsem základní informace o participantech sepsala do následující tabulky:

Tabulka 1

Fiktivní jméno	Věk	Vysoká škola	Rok studia
Richard	24	UK (PF)	4
Norbert	24	ČVUT (FBMI)	4
Květoslav	25	UMPRUM	4
Karel	24	CEVRO	4
Ivo	23	ČZU (TF)	4
Agáta	23	UJAK	4
Karolína	24	UK (FSV)	5
Sofie	23	UK (FHS)	4
Monika	25	UK (FF)	3
Ella	22	ČZU (FAPPZ)	3

Pro zachování anonymity participantů výzkumu nejsou uvedena jejich pravá jména a místo nich jim byla náhodně přidělena fiktivní jména, která nemají žádnou spojitost s jejich vlastními jmény. Učinila jsem tak z důvodu ochrany osobních údajů a respektování anonymity účastníků (Guillemin, Gillam, 2004).

5. Procedura

Rozhovory probíhaly od konce února 2021 do poloviny března stejného roku a jakmile se rozhovory uskutečnily, postupně jsem započala jejich doslovný přepis. Participanti byli osloveni skrze zprávy v aplikaci Messenger nebo prostřednictvím bezpečného osobního kontaktu. Každému vhodnému participantovi byl předložen informační dopis, který obsahoval stručné představení výzkumu a žádost o účasti na něm. Potom, co participanti souhlasili s účastí, okamžitě jsme se domluvili na nejbližším možném termínu uskutečnění online videohovoru. Brala jsem velký ohled na participantovy časové možnosti, a proto jsme se domlouvali na takový čas a den, který byl pro něj nejvíce vhodný a pohodlný. Všechny rozhovory se konaly pomocí online videohovoru na aplikaci Messenger a Facetime. Většina participantů měla možnost být při rozhovoru doma v klidných místnostech, kde se nacházeli sami, takže byli většinou v klidu a nijak nerušení. Přičemž je důležité, aby se rozhovory konaly na tichém a klidném místě, jelikož jakékoliv narušení rozhovoru mohlo být důležitým činitelem pro nepravdivé a neupřímé odpovědi participantů (Hendl, 2005).

Rozhovory probíhaly tak, že jsem participantů nejprve, pokud to bylo třeba, představila sebe a poté opět téma výzkumu. Před spuštěním nahrávání audiozáznamu jsem participantům předložila dokument Informovaný souhlas (v příloze – Příloha 2), který si přečetli, vyplnili a podepsali, pokud souhlasili s účastí na výzkumu a nahráváním jejich rozhovoru. Vysvětlila jsem jim jejich právo na anonymitu a možnost ukončení rozhovoru, jakmile by se při něm cítili nepříjemně a nechtěli by se na něm nadále podílet. Participanty jsem také vyrozuměla s jejich možnostmi neodpovídat nebo se doptávat na vysvětlení otázek. Délka všech rozhovorů byla většinou jedna hodina anebo tři čtvrtě hodiny, pouze jeden rozhovor trval déle než hodinu, a to hodinu a padesát minut. Na konci rozhovorů jsem participantům poděkovala za účast a nabídla jim poskytnutí získaných výsledků představených v mé bakalářské práci.

6. Analytické postupy

Jak jsem již zmínil výše, k analýze rozhovorů jsem využila techniky analýzy IPA. Ta přináší doporučený a ověřený způsob analýzy, který vede k získání potřebných dat. Cílem IPA je podrobně prozkoumat, jak participanti dávají smysl svému osobnímu a sociálnímu světu, důležité jsou tedy významy, které nesou konkrétní zážitky, události a stavy (Smith, Osborn, 2007). IPA se tedy snaží prozkoumat a předložit osobní zkušenost, subjektivní

vnímání a popis událostí ze strany jednotlivce (zkušenost, zážitek, prožitek emocí), nemá tedy snahu vytvořit objektivní a všeobecnou skutečnost o předmětu nebo události, IPA ovšem může k vytvoření obecnějšího pohledu napomoci.

Autor IPA zároveň zdůrazňuje, že je realizace výzkumu se vším všudy dynamický proces s aktivní rolí výzkumníka, hovoří proto o jeho pozici ve výzkumu. Výzkumník se snaží přiblížit osobnímu světu participanta a zaujmout u toho určitou „perspektivu insidera“, ale nelze to udělat přímo nebo úplně. Přístup k výzkumu závisí na vlastních představách, zkušenostech a předpokladech výzkumníka i ty jsou potřebné k procesu interpretační činnosti a k možnému pochopení osobního světa participanta (Smith, Osborn, 2007). Dle Smitha se jedná o tak zvaný dvoustupňový interpretační proces, první prezentuje participantovu snahu vysvětlit své pojetí tématu a druhá část procesu zase výzkumníkovu snahu pochopit participanta interpretací jeho výpovědí.

Na základě doporučení autorů Koutné-Kostíkové s Čermákem (2013) a Smith s Osborn (2007), jsem po doslovném přepisu záznamů z rozhovorů započala s analýzou samotných důkladně přepsaných textů. Každý rozhovor jsem nejprve analyzovala vždy samostatně, včetně identifikace témat. V první fázi analýzy jsem si při opakovaném čtení textu rozhovoru potrhávala pasáže, které mi přišly pro výzkum významné a důležité. Při druhé fázi jsem si zaznamenávala vynořující se témata na pravý okraj textu, k nim jsem také využila *deskriptivní komentář*, který se zaměřuje na odpověď participanta a její obsah. Tento komentář mi sloužil k napsání stručných poznámek ke každému vynořujícímu se tématu. U každé nově započaté analýzy jsem se snažila si zachovat dostatečnou otevřenost a prostor pro nová možná témata. Při práci s texty a k hledání všech témat jsem také používala *lingvistický komentář*, se kterým jsem si všímala participantova specifického užívání jazyka a metafor ve vztahu k tématu, o kterém jsme se v určitý okamžik bavili. Díky tomuto komentáři jsem mohla sledovat participantův specifický pohled a vztah k určité záležitosti. V neposlední řadě jsem využila i *konceptuální komentář*, se kterým jsem si tvořila dodatečné poznámky a popřípadě otázky, které mě napadli při čtení textu.

Ve třetí fázi analýzy jsem si na samostatný papír vytvořila tabulku, do které jsem si zanesla veškerá nasbíraná témata ze všech rozhovorů. Tímto způsobem jsem si chtěla vypomocet při hledání souvislostí napříč rozhovory a zároveň jsem chtěla zjistit, která témata v rozhovorech dominují. Zde bylo možné některá témata propojit či z nich udělat další samostatné téma. Během celého postupu jsem neustále nahlížela na původní výpovědi participantů, abych se nedopustila zmatení či překroucení původní myšlenky odpovědi (Koutná-Kostíková, Čermák, 2013). V konečné fázi jsem vytvořila interpretaci témat, která

má za úkol, mimo poskytnutí zjištěných informací, také jít „za“ to, co se v textu zjevně objevuje. Interpretace je zakotvená v textu, a proto z něj musí jasně vycházet, nikoli jen z nějakého předpokladu (Koutná-Kostíková, Čermák, 2013). Z tohoto důvodu se musí k interpretaci přikládat jednotlivé citace z rozhovoru, které jsou uvedeny v kapitole *Výsledky analýzy*.

7. Výsledky analýzy

Po dokončení procesu analýzy u všech rozhovorů jsem získala následující kategorie témat:

1. Přístup školy
2. Změna pojetí vlastního studia
3. Domov jako pracovní prostředí
4. Pocity v období distanční výuky
5. Zátěž při online výuce
6. Práce se zátěží - copingové strategie

Přístup školy

Mimořádná opatření se vztahovala na všechny vysoké školy stejně. Samotná distanční online výuka ale z tohoto důvodu moc nevypovídá o ničem, pokud nevíme alespoň trochu, jaké podmínky studentům jejich vysoká škola v rámci mimořádných opatření poskytla. V rámci provedených rozhovorů jsem se proto participantů několika různými otázkami ptala na to, jaké pro ně studium je. Participantů se mnou v odpovědích sdíleli svůj pohled na práci pedagogů a podmínky výuky.

V odpovědích se často objevovala myšlenka a akt vzájemné solidarity. Jelikož je distanční výuka oproti klasické prezenční výuce velice vzdálená a izolovaná, participantů byli rádi, když měli možnost pocítit, že je tato forma výuky spleťtá pro obě strany. Mnohokrát si proto cenili přístupu pedagogů, který byl vřelý a chápavý, a to nejen k obtížnosti studia. Pochopení této skutečnosti poskytlo participantům jednodušší přijetí reality onlinu a rozhodně přispělo k jejich lepšímu fungování v rámci určitého předmětu.

Monika: *„Nějakej jako takový to, že už toho máš prostě dost všeho, ale zároveň třeba i jakoby pohoda ve smyslu, že vlastně i ty přednášející se jako snaží... Snaží dělat co můžou prostě, aby to studium mělo co nejllepší jako průběh, takže zároveň možná i nějaká jako*

solidarita. Třeba prostě jsme v tom jako všichni spolužáci i kantoři, takže se snažíme si navzájem nějak jako to ulehčit.“

Ella: *„No, na druhou stranu vim, že teďka by to prostě asi jinak úplně vymyslet nešlo a jako vidim, že ty profesoři se nějakým způsobem snaží nám dopřát aspoň jako nějakou výuku a snaží se to nějak zachránit.“*

Ivo: *„Jako myslim si, že hodně lidí se snaží to napravit.“*

Velkým kladem práce pedagogů bylo, když se snažili přiblížit kvalitu distanční online výuky co nejbližší původní kvalitě kontaktního předmětu. Pedagogové tak poskytují studentům určitou hodnotu a stabilitu, kterou mohou některé předměty či semináře v online formě postrádat. Participantům nepomáhal pouze zajímavý výklad učiva, ale i snaha zapojit studenta do výuky skrze obrazovku. Nejenže tím dokázali vzbudit celkem vratkou pozornost studentů, ale také jejich motivaci a rozbili tím monotónnost online školních dnů. Úsilí vyučujících bylo o to víc důležité, kvůli bezútěšnému pocitu studentů, kteří se už tak kvůli online výuce cítili být ochuzeni o důležité zkušenosti, které by využili do budoucna.

Karel: *„Jo, tak jako určitě, když je to s nějakým profesorem, se kterým se jako... kterež učí, a i ti má co říct jako, a i tím jako zapojí do té výuky vlastně nějak prakticky, takže to je docela zajímavý a hodí se to, není to jenom jako mluvení, mluvení...“*

Karolína: *„Jinak mi přišlo jako, že ty učitelé se snažili tu práci, kterou jsme normálně dělali jako ve třídě, tak ji nějak jako adekvátně přehoupali jako do toho online prostředí...“*

Květoslav: *„Jako některý ty učitelé, záleží i na tom tématu, protože některý ty přednášky i když jsou teda online, tak jsou docela jako zajímavý, že to jako vydržíš nějak vnímat...“*

Důležitou a neopominutelnou vlastností online výuky byla její organizace. Jak jsem již zmínila výše, dobrá organizace online výuky podstatně zvyšuje kvalitu vyučovaného předmětu a tím samozřejmě snižuje nechtěné nedostatky a stresory pro obě akademické strany. Nemluvě o tom, že na participanty působí tím způsobem, že neměli pocit výrazného rozdílu od běžné kontaktní výuky. Za známku dobré organizace výuky participanté považovali zapojení do výuky v podobě spolupráce se spolužáky, ale i sami studenti vítali

požadavek aktivity v hodinách. Tyto vlastnosti organizace výuky znamenají prevenci některých zátěžových faktorů online výuky. Dostatečná komunikace a jasná pravidla představují minimální riziko pro vznik nedorozumění v oblasti teorie předmětu a jeho zakončení.

Monika: „*Jinak jako ty výuky naštěstí máme dobře organizovaný, takže vlastně jako fakt se všichni hodně snažej, takže... Ono i to je takový příjemný, že třeba nám učitelé dávaj nebo jakoby vyučující nám prostě dávaj možnost nějakých těch skupinových rozhovorů, že se prostě dáme do nějaký skupiny a tam si povídáme, takže to je fajn. To je takový zpestření vlastně dne.*“

Agáta: „*Pak mám angličtinu což je jako super, protože něco dělám a vyžaduje se ode mě nějaká vyloženě aktivita no...*“

Karel: „*Jo, jo, jo přesně, když jako, když nějak s tebou ten vyučující jako spolupracuje nebo spolupracuje prostě s těma studentama.*“

Participantů se ovšem setkali i s opačnými případy přístupu pedagogů. Ti jim spíše pohled na online studium a jejich celkové studium zhoršili. Nelze říct, zdali se v těchto případech jednalo o celkový přístup školy, anebo pouze o specifický přístup určitých pedagogů, kteří mohli neúmyslně působit bezohledně a nepřístupně i v této době. Vzhledem k nouzové změně formy studia je ovšem takový přístup spíše zhoubný. Nejenže nepřispívá ke kvalitnímu studiu, ale také přidává nechtěný a nadbytečný stresor, který může vést k demotivaci a frustraci studenta.

Ella: „*No tak nevyhovuje mi to moc, protože vlastně přijde mi, že se fakt jako nebere moc ohled na těch vysokých školách kolikrát na to, co se děje teďka ve světě a na to, že mi vlastně máme hodně stresu i bez té výuky, bez té školy.*“

Agáta: „*Ale zároveň jsem se setkala jako, že i učitelé prostě si to snažej hrozně zjednodušit, že buď si odvykládaj jenom to téma nebo si spojej prostě 5 skupin jako dohromady, takže je v tom pak šilenej jako guláš.*“

Sofie: „*Vlastně to, že se eliminoval ten fakt, že se někdo vyhodí z učebny, tak pak jsme měli prostě přednášky až 3 hodinový, což prostě... Zvlášť potom to bylo prostě neúnosný a vyčerpávající.*“

Karolína: „*... na druhý straně pak jsem měla i semináře, kde mi přišlo, že jako ta atmosféra tam nebyla úplně dobrá a nechci tím říct, že by nás jako ty učitelé nějak jako potápěli nebo tak, ale prostě ta atmosféra tam byla...*“

Klasické studium představuje pro studenty jejich většinou zátěž, proto změna na distanční výuku mohla k této stále akademické zátěži přispět vlnou neočekávané nové zátěže. V mém výzkumu jsem se setkala s názorem několika studentů, kteří nebyli vůbec spokojeni se změnami některých aspektů jejich studia. Mnoho pedagogů si kvůli odcizení online studia přivlastnilo takové techniky vedení výuky, které jim měly umožňovat ověření „pocitivé“ práce studenta. Samozřejmě na tom bezpochyby není nic závadného, objevuje se tu ovšem nový typ tlaku na studenta, se kterým se participant museli naučit pracovat.

Ella: „*Jelikož s náma nemaj žiadnej kontakt a nic, tak nám kladou jakoby ještě vyšší nároky než normálne a dávaj nám práve ty různé práce, furt nějaký testy a tak, aby si to jako by furt prověřovali, ale ono takhle to je vlastně daleko časově náročnější než ta normální prezenční výuka.*“

Ivo: „*A přitom, ale spíš mě štve, že je strašně moc jako různých náhradních věcí kvůli, kterejm musím u toho jako víc sedět.*“

Agáta: „*Asi co se týče nějakých úkolů, jakože vyloženě zadanejších tak to po nás jako učitelé ted'ka chtěj víc, ale kdybychom byli ve škole tak by vyžadovali nějakou docházku, a i třeba nějakou větší aktivitu v hodině no.*“

Když se nad svým studiem měli participant zamyslet, a jakmile začali porovnávat vlastnosti studia po a před online distanční výukou, převažoval u nich názor, který tvrdil, že se v podstatě jejich příprava na studium a množství práce nezměnily. Což opět vypovídá o dobré organizaci studia a pedagogů, kteří zvládli udržet obtížnost studia na srovnatelné úrovni.

Monika: „No já si myslím, že asi tady úplně takovej rozdíl jako není, kolik toho je, že si myslím, že i při běžný výuce prezenční bysme měli prostě stejně četby a stejně plnit ty dílčí úkoly.“

Karolína: „Jako musím říct, že z mého pohledu jako nedošlo k nějakýmu jako razantnímu nárůstu práce jako navíc než jakoby v tý prezenční části.“

Norbert: „Což mi přijde, že se nějak jako předtím nezměnilo, že se nějak teďka nezměnilo, protože předtím, když jsem tam chodil, tak jsem stejně musel pracovat na projektech, stejně jsem měl úkoly...“

Za klad během svých zkušeností s distanční výukou považovali participanté také viditelnou a pociťovanou změnu průběhu studia od náhlého začátku pandemie. Většina participantů byla schopna kriticky zhlednit provedené změny studia. Při rozhovoru a při jejich odpovědích byla patrná skutečnost, že si studenti uvědomovali náhlost prvotní pandemie a zmatenost situace, kterou nemohl nikdo ovlivnit. Participanté byli ovšem schopni překonat svoji prvotní frustraci s rezignací vůči náhlé změně studia, a i skrze tyto těžkosti v něm nadále pokračovali.

Ella: „A to zase vidím oproti tomu vlastně začátku té pandemie, kdy to ještě nebylo vůbec domyšlený, vůbec jsme třeba neměli jakoby ty online cvičení, kolikrát ani přednášky a vůbec to jako by nebylo nějak propracovaný... Tak teďka už jako se najelo na nějaký systém a ty profesori i ty studenti si na to tak nějak jako zvykli no.“

Norbert: „Oni podle mě už se to jako i víc srovnalo na té druhý straně, že asi taky víc vědí, jak nás zkoušet, a že pak ty zkoušky na dálku pak taky nějak fungují, takže nám nemusej zadávat jenom nějaký různý práce.“

Agáta: „Je pravda, že ten každej semestr byl jako jinej, že vlastně na jaře to bylo organizovaný tím způsobem, že jsme furt odevzdávali nějaký úkoly do odevzdáárny, pořádně jsme nerozuměli ani tématu a byla jsem z toho jako šíleně našťvaná, že po nás něco chtěj jako, aby jsme se to naučili sami a nikdo nebyl ani ochotnej nám to jako vysvětlit. Tak toho bylo fakt hromada a ani mě to, to už jsem pak byla zoufalá. Na podzim tak to se vesměs fakt jelo podle jako rozvrhu...“

Postupné zlepšení nouzové online výuky je známkou tvrdé práce škol a pedagogů, kterým se pandemie také nevyhnula. Nesmíme také opomenout snahu získat co největší zpětnou vazbu od studentů a na její uvážení ji zapracovat do organizace distanční výuky. Tento fakt je jedním z doporučených kroků, které zlepšují celkový dojem a dopad nouzové výuky. Zpětná vazba vysokých škol a práce se studenty představuje stabilní základnu pro prožívání neznámého distančního online studia. Studenti jsou pak o něco málo ušetřeni nadměrné zátěže, která působí jak na jejich psychické, tak fyzické zdraví.

Změna pojetí vlastního studia

V průběhu rozhovorů jsem se participantů také ptala, co všechno se pro ně v období distanční výuky změnilo. Jelikož za jedny z faktorů působících stres jsou považované různé zásadní změny životní situace, dotazovala jsem se participantů na to, jaké změny jim online distanční výuka přinesla. Někteří participanté si často z počátku nebyli jisti, co pro ně byla hlavní změna. Ale posléze uvažování a porovnávání klasické kontaktní výuky, přišli na několik variací změn, se kterými se setkali.

Změna představovala pro participanty několik různých významů. Studenti zmiňovali změnu, která se týkala jejich celého pojetí studia a souvisela s proměnou samotné podstaty klasického prezenčního typu výuky. Uznávali, že v mnoha věcech museli změnit svůj přístup a přípravu ke studiu. V rámci jejich úvah nad změnou nalézali také pozitiva a výhody online výuky, které museli přece jenom ocenit.

Květoslav: „*No tak změnit ten přístup k výuce, protože ty naše předměty fungují teď jinak, než fungovali normálně... Takže je to jako i změna, ten přístup k tomu předmětu vlastně.*“

Ella: „*Mně přijde, když nad tím tak přemýšlím... Jako co jsem musela změnit, tak víceméně se změnilo jako úplně všechno mi přijde... Nechodím do práce, nemáme praktickou výuku, vlastně ta výuka celá se změnila, má úplně jinou formu teďka. I vlastně ta forma toho mého učení a tý mé práce je úplně jiná, než byla předtím v průběhu mých semestrů.*“

Součástí změny studia byl pro participanty také faktor toho, že se museli smířit s větší mírou závislosti na technických prostředcích. Pro žádného studenta to nebyla neočekávaná změna, ovšem několik participantů zmínilo lehkou nekomfortnost v oblasti komunikace ať

už s pedagogy nebo spolužáky. Interakce se často lišila s prostředky, které využívala. Bohužel často tato nízká míra interakce nebo ztráta komunikace vedla participanty k potížím, které při kontaktní výuce nepociťovali.

Norbert: „*No... Tak jinačí je v tom, já nevím, jak to má někdo jinej, ale u nás třeba my nemáme zaplý webky a ten učitel taky ne, takže jinačí to je v tom prostě, že tam chybí nějaký ten lidskej faktor.*“

Karolína: „*Jako jinačí je v té interakci, to jako určitě, a i ta interakce sama jako je nějak limitovaná.*“

Ivo: „*Na druhou stranu je to takový, že seš bez té jakýkoliv interakce od okolí.*“

I když je významný aspektem vysokoškolského studia schopnost samostatnosti, někteří participanti měli pocit, že ji s online výukou přibylo více než by chtěli. Fakt většího samostudia a izolovanosti pro ně byla změna, která ovlivnila jejich vztah ke studiu. Často uvedená změna patřila ke skupině faktorů, které vzbuzovaly negativní pocity participantů ohledně období distanční online výuky.

Ella: „*No tak... Těch přednášek bych řekla, že mám stejně i cvičení mám stejně, ale je tam spíš víc potom toho samostudia a těch úkolů no...*“

Květoslav: „*My vlastně teďkon máme distančně třeba i konzultace a vlastně v podstatě třeba minulej vlastně rok, když už byla korona, tak jsme vlastně nic nevytvořili v podstatě, protože se to nedá. Protože jinak jsme v tom ateliéru ve škole a máš zkoušky jako s lidma i prostě s tou modelkou nebo tak a to, takže musíš tam bejt s těma lidma a prostě něco tvoříš a pracuješ na tom fakt jako každý den třeba dlouho a tak... A tohle vlastně vůbec jako není teď...*“

Změny, které přišly s online výukou, a participanti je shledali za přívětivé, se týkaly zvláště oblasti využití času. Jednalo se především o úsporu času v podobě cesty do školy, ale také o nový rozměr práce s časem. Tato časová flexibilita umožnila studentům chvilku oddechu nebo možnost pracovat nad řešením svých úkolů či problémů, se kterými se

potýkali. Participantů se tak mohli věnovat i aktivitám, díky kterým měli možnost redukovat napětí či zátěž z online výuky.

Norbert: „*Tak musel jsem změnit třeba, jako pozitivní na tom je, že já dojíždím do školy docela dlouho, takže tu cestu jsem jako, musel jsem změnit to, že nemusím počítat s tou cestou, takže můžu stávat pozdějš...*“

Monika: „*Taky to, že prostě si můžu korigovat to, kdy pujdu jíst, kdy jako, když to řeknu i blbě, kdy si třeba můžu odskočit nebo takhle, že to jako úplně není možný, že jo jinak. Potom mi vyhovuje taky to, že nemusím přejíždět někde, že mi to vlastně ušetří docela dost času, takže můžu jít právě pak třeba... Jak jsem doma, tak můžu jít prostě si se psem na procházku jinak bych nemohla, že jo.*“

Agáta: „*A ještě jsem třeba jako zkoušela, což bylo jako hrozně super, vzít si normálně fakt tu přenášku jako do sluchátek, zapnout si ty teamsi na mobilu a jít se projít... Teda pak učitel začal z ničeho nic vyžadovat kamery, a to už jako se s tou procházkou úplně neslučovalo, ale bylo to jako hrozně fajn a musím říct, že to je taky určitěj způsob, jak si to jako zpříjemnit no...*“

Ivo: „*Samozřejmě je výhoda to, že třeba můžu zároveň dělat u toho různý věci, u kterých vlastně nepotřebuju u toho extra uvažovat, takže třeba můžu u toho vařit, dělat si snídani, dělat si kafe a poslouchat přednášku, popřípadě cviko.*“

Dalším pozitivem, který studenti na distanční výuce zaznamenali, byla dostupnost výukových materiálů přímo od pedagogů určitých předmětů. I když někteří studenti spíše trpěli relativní mírou nedostupnosti konkrétních materiálů, u většiny z nich převahovala spokojenost nad nově získanými materiály, které za kontaktní výuky neměli.

Karel: „*Protože my jsme měli fakt problém ve škole, že ty učitelé to tam jako nic nenahrávali a teď to tam nahrávají všichni, jako všechny ty různý prezentace a takhle...*“

Agáta: „*Ještě je teda jako výhoda, že spousta těch přednášek jsou vlastně jako nahrávané, takže když ti něco uteče, tak vlastně furt si to můžeš jako vlastně... Dřív sis to vlastně zjistila jen jako od spolužáků.*“

Ella: „*Spíš mi přijde fajn, co si třeba můžu i pustit právě potom zpátky nějaký, nějaký ty hodiny no. Co byly nahraný a potom se takhle i líp jako připravit třeba na tu zkoušku...*“

Domov jako pracovní prostředí

Velká změna, kterou participant museli přijmout se týkala pohledu na jejich domov. Byla to změna, která se studentům nedělala lehce a vnímali ji spíše negativně. Neopominutelnou součástí období distanční výuky je fakt, že se všichni studenti během výuky nacházejí odděleně na různých místech. Domov je prostředí, kde každý může trávit čas podle sebe, mělo by být místem bezpečí a odpočinku od vnějšího světa. Bohužel s pandemií koronaviru se tento význam domova mohl změnit. Studenti patřili k té části obyvatel, která téměř po celý rok musela trávit většinu svého času především ve svém obydli. Kvůli tomu si participant museli nějakým způsobem přizpůsobit své okolí, aby v něm mohli efektivně pracovat. Participant uváděli pravidelnější úklid pokoje, přestěhování nábytku nebo třeba zpříjemnění prostoru... Během rozhovorů jsem se také setkala s odpověďmi, které popisovaly, jak pro participanty online studium ovlivnilo celý význam domova.

Karolína: „*Asi to jako, že veškerá práce do školy, ted'ka myslim, probíhá ve stejný místnosti jako všechno ostatní je to prostě... jako nějak... snaha jako akceptovat to, že nemůžu prostě oddělit, jakože nějak soukromej život od právě distanční výuky.*“

Ella: „*Protože ted', normálně dřív jsem měla domov spojenej hlavně s tím, že jsem sem chodila odpočívat a celej den jsem byla někde venku, ve škole, v práci, někde jsem chodila a ted'ka musím vstát a musím bejt produktivní doma, a to je pro mě vlastně hrozně, hrozně něco těžkýho... Protože, jsem, jak to mám vlastně spojený i s tím odpočinkem a tak, tak mi přijde, že jsem kvůli tomu i často doma unavená a mám i daleko větší problémy i s tou pozorností, než kdybych byla ve škole.*“

Monika: „*Zároveň taky i přizpůsobení jako místnosti k tomu abych tady vůbec mohla trávit většinu času jako u počítače, že jo se školou. Ale zase třeba naopak je docela zajímavý, že mně se třeba povedlo jako zkrotit jako třeba panický záchvaty a tak... Že prostě jak jsem doma, tak je to takovej ten save space, takže jako to je lepší no.*“

Ti participant, kteří bydlí v menších bytech a sdílejí většinu svého prostoru se svými blízkými či spolubydlicími, zmiňovali, že se museli naučit, jak vycházet se svým okolím,

tak, aby „si nelezli na nervy“. V těchto případech u nich totiž docházelo k takzvané ponorkové nemoci, kdy má člověk svého okolí prostě dost.

Ella: „A hlavně to i vidím, že to, jak jsem furt doma, já vlastně bydlím s rodičema, a jak jsem furt doma, tak, tak často se i hádáme, a tak anebo se s nima i celý dny nebavím, protože je to takový těžký... Am... Být vlastně ještě v takhle dospělým věku nonstop s tou rodinou, s těma rodičema.“

Agáta: „A pak samozřejmě tam bylo problém taky jako rozdělit, že jsme s přítelem jako v jedný místnosti a teďka každej taky jel to svoje, tak nějakým způsobem rozdělit ty režimy jako abychom si do toho nekecali a nelezli si na nervy, takže to asi taky stálo úsilí a zvyknout si na to, že člověk furt jako sedí doma na zadku no...“

Sofie: „Tak vlastně pro mě hodně... Jako co jsme i doma hodně řešili bylo nějaká jako respektování osobních hranic a takový, jakože jsme taky, že jo, jsme byli všichni hodně zavřený doma, takže i vlastně z hlediska, to vlastně se netýkalo jenom učení, ale všeho jako, že jsme pak se... Učili jsme se otevřené komunikaci...“

Svým pobytem doma participanti zpohodlněli, ztratili svoji denní rutinu a s ní ztratili i pocit uspořádanosti a pracovní morálku. Z počátku pandemie jim to nepřišlo tak důležité, ale postupem času zjistili, že ležet celý den v posteli není úplně ideální organizace dne. Z těchto důvodů si někteří participanti museli utvořit novou denní rutinu, aby byli dostatečně produktivní i při celém dni doma. Museli tak změnit svůj přístup k domovu a uspořádat si aktivity podle toho, jak bylo potřeba. Rutinu si snažili většinou vytvořit takovou, aby se co nejvíce podobala normálním školním dnům před pandemií.

Ivo: „... Jsem byl zvyklej na takovou tu klasickou rutinu jako jít spát třeba v 11, ve 12 v pohodě a vstávat třeba v těch 7... Jo s tím, že jsem se prostě oblík dal jsem si, kdyžtak snídani kafe, umyl se, jo takový ty klasický návyky, ty to vlastně... Ty jakoby na úkor toho vlastně padá...“

Karolína: „Ale pak jsem se snažila se fakt jako stanovit nějakou rutinu, am, takže se to snažím dělat podobným stylem jako by jak by to bylo, kdybych fakt šla jako do školy“

Monika: „Takže právě jako mně pomohla teda zařadit si jako nějakou pravidelnost do svého života, že prostě jinak bych jako měla hrozně jako chaos ve věcech, takže nějaký určitě nejtěžší bylo prostě naplánovat ty aktivity, co jak kdy budu dělat...“

Pocity v období distanční výuky

Období distanční online výuky prožívali participanti s mnoha různými pocity. Žádný z dotazovaných participantů neměl problém se mnou o nich mluvit bez zábran a otevřeně. Jednalo se o mnoho smíšených pocitů, které odpovídali jejich celkovému názoru na distanční výuku.

Květoslav: „Cítím se tak různě... No... Někdy prostě se cítím, že mi to nic nedává, někdy zas jako jsem rád, že to je takový volnější. Tak to, ale spíš většinu času teda se cítím nějak jako, že je to prostě nevím no... Takový nic moc.“

Ivo: „Vyhovuje mi to, že jsem jako doma. (smích) Ale, ale zároveň v tom mi to taky nevyhovuje jo...“

Smíšené pocity pak doprovázela osamělost a pocit odtržení od školního prostředí společně se vztekem a lítostí. Tyto odpovědi většinou přicházely hned po první otázce na jejich celkové pocity a cítění v období distanční online výuky. Studenti se cítili obzvlášť ochuzeni o celý rok studia a měli pocit, že jim tyto zkušenosti nikdo nevrátí a akorát se to posléze odrazí na jejich profesním životě.

Monika: „No a jinak prostě jak říkám jako taková nezapojená, odtržená od toho asi, že prostě člověk má takový to, že skončí hodina a zaklapne počítač a vlastně nic se jakoby dál neděje, není žádný tý interakci se spolužákama, třeba, že by šel na oběd nebo tak.“

Richard: „Ale reálně má člověk jako by pocit, jak kdyby se nic nedělo. Hrozně málo nějakých pokynů, ale svým způsobem jako nelze za to ani nikoho vinit, protože to prostě ani jinak nejde. A jako by celkově ta škola přestala hrát v mém životě tak jakoby takovou roli, protože prostě... Není.“

Agáta: „Hele jsem vlastně hrozně našťavaná, protože mě mrzí, že mi to jako bere prostě rok toho studia, jako kterých bych normálně měla trávit ve škole a sbírat tam jako daleko víc

informací, než když to takhle jako mám online doma, tak to prostě není nic moc no. Mám pocit, že jsem o něco ochuzená prostě, jakože je to něco, co už mi nikdo nikdy nevrátí.“

Dále studenti upozorňovali hodně na pocit frustrace. Ten zmiňovali z důvodu neovlivnitelnosti situace, ve které se nachází. Participanti spatřují distanční online výuku jako překážku, která jim brání v průběhu jejich studia. Všichni se snažili s tímto pocitem bojovat a ve svém studiu pokračovat. Mnoho z nich si však bylo vědomo toho, že jiní studenti z jejich okolí tento boj dávno vzdali a samy naznačili, že si nejsou jisti jak dlouho tuto formu studia vydrží.

Květoslav: *„Pocity? To, tak jako vadí mi to... nebo prostě negativní a jako, tak jako nejsem nějak naštvaný, protože s tím nic neudělám, ale spíš je to takový fakt, jakože cejtíš, že ta škola je takhle o ničem a zbytečná, takže... Takže jako v podstatě, no, takový smíšený jako to...“*

Ella: *„No jakoby asi mám ten pocit hlavně, že mi to vůbec nevyhovuje... A je to takový frustrující dost a snažím se to jako nějak překonat a učit se jako jsem se učila předtím a zvládnout všechny zkoušky a tak, abych mohla pokračovat v tom studiu.“*

V neposlední řadě participanti kladli důraz na jejich pocity nelibosti vůči distanční online výuce. Jakmile srovnávali výuky navzájem, jednoznačně označili online výuku jako horší a nudnější.

Karolína: *„Určitě jakoby negativně v porovnání s jakoby s klasickou prezenční výukou, tak určitě je to jakoby něco, co mi prostě jakoby vadí.“*

Květoslav: *„No, ale jinak mě to jako nebaví nebo nepůsobí to na mě nějak moc dobře. Jako ještě přijde mi to takový o ničem no.“*

Agáta: *„Hele většinou jako znuděně abych pravdu řekla, že vymýšlím, co bych jako ještě mohla dělat u toho, protože když se po mně nic jako nevyžaduje, tak já... opravdu mě nebaví jako zírat jenom do té prázdný obrazovky a poslouchat, co se tam děje.“*

Participantů měli také možnost reflektovat své pocity skrze otázku, kde si měli představit jakou postavu by hráli, kdyby byla momentální situace pouhý film. I když u této otázky mohli účastníci popustit uzdu své fantazii, setkávala jsem se spíše s odpovědí „*no, to nevím*“ a lehkým smíchem. Ovšem po zopakování otázky a podpoření jejich odpovědí, jsem získala alespoň nějaké jejich představy a pohledy. Výpovědi, které jsem dostávala převážně odrážely pocity, které semnou participantů sdíleli již v otázkách ohledně jejich pocitů a citění v období distanční výuky.

U některých participantů byly odpovědi stručnější a samy spíše řešili, zda by vůbec byli hlavní či vedlejší postava. Již tento drobný rozpor mě upozornil na skutečnost, že se participantů v momentálním období cítí spíše nejistě a mají pocit, že věci, které se okolo nich dějí nemohou skutečně nějak ovlivnit. Pokud se rozhodli svoji postavu nějak dál rozvinout, tak i ta převážně nepředstavovala žádnou akční postavu, ale spíše pasivní či pozorující charakter. U jiných participantů se pak jejich role úplně odpoutala od veškerého dění. Což podporuje pocity bezmoci a nezúčastněnosti, s těmito pocity se ovšem objevoval i pocit naděje... Participantů měli potřebu dát najevo, že by zároveň byli jakási tichá podpora okolí, tato myšlenka značí o snaze být i přes své nejisté pocity pozitivní.

Karel: „*Moje postava... No, asi nějaký člověk, co chce jenom přežít, nevím, hlavně si nahrabat jídlo a všechno ostatní, jako asi nic konkrétního.*“

Agáta: „*Neměla bych v něm jako hlavní roli. Jako myslím, že to, co se děje všechno okolo tak nemám nejmenší jako kompetenci prostě nebo schopnost s tím cokoli udělat. Takže určitě by to byl nějaký film, kde bych nehrála hlavní roli a přemýšlím no... Hmm, co jako člověk může být někde jako vedlejší postava... Spíš si myslím, že by to, jak bych byla nějaká ta vedlejší postava a žila by v nějaký bublině nebo v nějakým koutku bytu jako no...*“

Sofie: „*Takže já vlastně si připadám jako... Viš, jak máš ten svět, kterej je nějak šedej a děje se tam jako něco hroznýho, a pak máš takovou tu bublinu a v tý je jako to zeleno a je v tom jako ten strom, tak tam jsem jako já, prostě ve vnitř.*“

Karolína: „*Jako já myslím, že moje postava by byla prostě běžnej občan, jestli to jde, jestli to jde i takhle jako brát bez nějakých prostě jakoby schopností zvláštních, že bych prostě nevyčuhovala nějak z řady a prostě bych se tak nějak jako snažila ve filmu se nějak prostě zachovat... Nějak třeba mít jako pozitivní přístup k těm věcem a prostě nevím*

usmívat se na lidi, jakože je potkáš, a i když máš roušku tak, že viděj, že se ti tady zkrabatí oči. (smích) Nebo z části a no... Takový jakože, určitě bych nebyla hlavní postavou spíš bych byla nějaký člověk, co se mihne někde v záběrech.“

Ella: *„Někoho pracujícího, kdo má jako hodně povinností a tak, protože vidím jak jsem jako hodně unavená a cejtím se jako fakt takový kolikrát i dost jako vyčerpaná, takže bych asi měla jakoby roli někoho kdo... Kdo jako například, kdo pomáhá ostatním lidem a hodně se jako vyčerpává, má hodně práce, nezastaví se a tak...“*

Monika: *„Vlastně únik úplně od té pandemie pryč do jinýho světa, kde budu řešit prostě úplně jiné věci.“*

Vzhledem k těmto uvedeným pocitům studentů je zřejmé, že myšlenka na samotný online pro ně není vůbec jednoduchá. I přesto, že distanční online výuka již trvá celý rok, participant si sebou stále nesou obzvlášť negativní pocity vůči tomuto řešení. Přinejmenším se v něm cítí být uvíznutí a bezmocní. Z toho důvodu je důležité, zlepšovat a promýšlet práci školy a pedagogů se studenty i v rámci distanční výuky, jelikož jim kladné a jasné podmínky mohou poskytnout oporu při obtížných situacích během online studia.

Zátěž při online výuce

V první části rozhovorů jsem se participantů dotazovala na období distanční výuky a výuku samotnou z toho důvodu, abych zjistila, jak skutečně dané období prožívali. Otázky byly vypracované tak, aby participant neměli pocit, že je období distanční online výuky nutné vnímat jako zátěž či stres. Nicméně již první odpovědi na začátku rozhovoru byly takové, že veškeré prvotní myšlenky a asociace participantů na dané období obsahovaly převážně negativní atributy.

Hned první zátěž, na které se participant nezávisle na sobě shodli, byla horší komunikace a sociální kontakt. Jelikož distanční výuka postrádá veškerý osobní kontakt a pandemie ho v žádné případě nepodporuje, je pochopitelné, že je zrovna nedostatek komunikace věcí, se kterou jsou participant nespokojeni. Zhoršená interakce s okolím a občas nejasná komunikace s pedagogy byla záležitostí, která vedla k frustraci, zmatenosti a rezignaci studenta na veškerou výuku.

Ivo: „Je horší asi nejhorší je asi ta interakce, že vlastně je úplně nulová jako buďto jako se spolužákama nebo i s těma přednášejícíma nebo cvičícíma, že vlastně, když mám s něčím problém, tak je to horší prokonzultovat občas někdy i vysvětlit...“

Karolína: „...tak je věc, která jakoby chybí, tak je prostě ta interakce ať už prostě s učitelem nebo s ostatními studenty, ona tam samozřejmě nějaká je ať už jakoby v rámci té nějaký, té seminární diskuse... A a vzhledem k tomu, že my máme hodně, jakoby v rámci těch seminářů, tak jako v podstatě u každého je nějaká většinou skupinová prezentace nebo skupinový paper, kterej musíme odevzdat a tím jakože v podstatě ty lidi v nějakých přídavech je znáš, tak je to dobrý a když je neznáš a jseš s nima ve skupině a nikdy je neviděl, tak je to jakoby problematický, takže prostě určitě ta interakce je něco co mi jako hodně chybělo no.“

Norbert: „A ty negativa jsou ten kontakt no, ale tak to asi má teďka každě, že prostě se nevidá s lidma, tak jak by chtěl, jakože třeba i se spolužákama se nevidáme, a to mi taky docela chybí.“

Neopomenutelnou zátěží online výuky byly technické problémy. Když jsem se participantů ptala na jejich nejnáročnější den online výuky, nejčastěji mi začali popisovat určitý den, který byl plný technických problémů z jejich strany. Většinou šlo o slabý signál nebo úplný výpadek Wi-Fi sítě, v jednom případě o starý počítač. Studenti popisovali stres, který je provázel při náhlých výpadcích, které přicházeli v těch nejhorších chvílích. Na této nekomfortní situaci jim vadilo, že například působí nezodpovědně a nechtějí odpovídat na otázky nebo, že kvůli výpadku nevědí, co se děje a práci v hodině budou muset nahrazovat samostatnou prací. Ve všech případech měla tato situace pokračování v podobě snahy vyřešit náhlý problém s připojením, to, ale většinou vyústilo ve větší stres, jelikož se problém nedal napravit během několika minut.

V jiných případech měli participanté problém s technickými závadami kvůli ochuzení o plnohodnotnou výuku. Některé školou využívané online nástroje nebyli schopné fungovat tak, jak například pedagogové potřebovali a z těchto důvodů museli výuku v některých směrech omezit. Studenti vyjadřovali chápavost vůči těmto nedostatkům, nicméně bylo na nich zřejmé, že jim omezení výuky vadilo z mnoha různých důvodů.

Norbert: „Kdybych jako třeba měl popsat stresující den, co se týče toho onlinu, tak když je špatný připojení, tak je to fakt potom nepříjemný... Protože pak se třeba když je člověk ve

cvičení, tak naštěstí se to většinou nahrává, ale když se to pak člověku sekne třeba na 10, 15 minut, tak potom, když se tam vrátí do toho tak už je úplně vyhozený z toho...“

Karolína: *„Takže prostě jsem jako by prostě skončila prezentaci a vyhodilo mě to ze zoomu jako nebo respektive se mi prostě vypnul internet, takže mi to najednou prostě hodilo černý okno a jako zkusit se připojit, tak jsme to jako zkoušela a nešlo to takže jsem prostě na nějakých těch 5 minut, kdy jsme měla odpovídat na ty otázky, tak jsem se snažila restartovat router a furt mi to nešlo... A jakoby tenhle, takle zkušenost ve mně zanechala prostě jako by na zbytek toho dne jsem z toho byla prostě taková jakoby vystresovaná...“*

Monika: *„A muselo se to prostě v určitých rámcích taky jako okrouhnout no... Jakože některý aktivity prostě nejsou možné, zároveň třeba i co se týče jazykový výuky tak to byly hodně problémy...“*

V rámci distanční online výuky se účastníci také setkali s novými problémy s pozorností. Ve svých výpovědích uváděli potíže s jejím udržením a také u sebe pozorovali problém se soustředěním. Tyto potíže přisuzovali obzvláště monotónnosti celého online školního období a nedostatečné stimulaci v domácím prostředí za počítačovou obrazovkou. Účastníci vyjadřovali svoji neschopnost sedět u počítače několik hodin s plnou pozorností, jelikož je neustále rozptylovali jiné věci v jejich okolí. Často také kladli důraz na to, že takové problémy za normální výuky neměli. Tím, že téměř každý jejich den vypadal pořád stejně, věděli, co bude, co musejí udělat, přišlo jim, že toto období nemá konce.

Jejich potíže s pozorností a prací do školy se rovněž reflektovaly do nízké míry motivace ke studiu. Když se na své studium dívali ve větším měřítku momentálního dění začali někdy i postrádat celkový smysl jejich aktivit a studia. Nemluvě o tom, že někteří účastníci se při studiu potýkali také se zdravotními problémy a zhoršenou fyzikou, což mohli být spíše obecné následky pandemie, nicméně jejich situaci pozitivně nepřispívaly.

Agáta: *„Hele třeba náročný určitě je jako vydržet, věnovat tomu nějakou pozornost, to je extrémně náročný, a to zahrnuje vlastně i přípravu jako na zkoušky, protože jsme vlastně vůbec nebyla schopná se učit jako na nic.“*

Ivo: *„No nic se mi nechce, nedokážu najít třeba vůli se do něčeho pustit a přijde mi, že jsem hodně jako kdybych ztupěl, že prostě jako nevnímám, že jako poslouchám, ale*

nedokážu z toho nic vstřebat... Je prostě okolo mě jako kdyby šum, prostě všechny tyhle věci.“

Ella: *„Obecně ted'ka z toho období i z té výuky, a i mám větší problém s pozorností, mi přijde, když jsem doma. Jako celkově se hůř soustředím no... A ta pozornost no, to pro mě je jakoby hodně náročný takhle doma. A i obecně bych řekla, že i ta motivace možná je trošku, trošku horší než když jsem ve škole.“*

Norbert: *„No tak cítím se asi nějak docela normálně, třeba je o dost těžší udržet pozornost, protože to má asi každý, když je člověk doma, tak prostě je mnohem víc věcí, který ho rozptylují... zatímco když si tam sednu ve třídě... tak ještě nás je málo, tak se tam člověk moc nezašije a víc se na to soustředím.“*

Práce se zátěží (copingové strategie)

Specifičtější zaměření se na různé způsoby práce se zátěží a copingové strategie vyplynulo z poznatků v teoretické části práce. Uvědomovala jsem si, že dané období není obvyklé ani svojí náhlostí a ani svojí délkou, natožpak situacemi, které studenty do loňského roku netrápily. Již během otázek na online výuku zmiňovali participanté své strategie pro zvládání určité zátěže.

Otázka jak konkrétně se participanté s vyskytlou zátěží (stresem, frustrací...) vypořádávali přinášela někdy stručné a někdy naopak obsáhlejší odpovědi. Překvapilo mě, že jako jednu z hlavních aktivit, kterou studenti využívali byl jednoznačně sport. S omezeními v rámci pandemie člověk nemohl chodit nikam sportovat natožpak se účastnit školních sportovních předmětů. Jenže právě ztráta každodenního pohybu a uzavření doma s počítačem, měli takový efekt, že se participanté odhodlali cvičit či vykonávat různé pohybové aktivity ať už doma nebo venku.

Pravidelná sportovní aktivita jim přinášela lepší pocit do celého dne, dojem, že alespoň něco ten den udělali, ale také chvíli, kdy se mohli odpojit od svých zátěží a plně se soustředit pouze na jednu věc.

Květoslav: *„Jako určitě mi pomáhá si jít teda zacvičit nebo se jít provětrat ven. To jako jo, třeba na tom cvičení je pak dobrý, že cejtíš žes něco udělal, takže se jako víc jako hodiš do pohody.“*

Monika: „Ale vlastně jak u toho cvičení, myslím jenom na to cvičení, protože prostě ty cviky musím dělat správně, abych si samozřejmě neublížila, tak vůbec vlastně nemyslim jako na školu. Není to takový jako, že bych cvičila a – ty kráso já bych měla ještě něco přechíst -, to vůbec právě... A jsem prostě jako uvolněná no... “

Ella: „Takže hodně mi právě pomáhá i to cvičení no... Jako vim, že kolikrát se mi i nechce cvičit, ale potom vidím na sobě, že se začnu jako cejtit hůř, a tak a tohle mi od toho právě dost pomáhá... “

Richard: „Mám víc chuť, a víc čas jít si prostě zasportovat. “

Neměnnost prostředí představovala pro participanty zdroj nežádoucích pocitů a mnohdy spíše narušovala jejich zvládání vniklé zátěže. Postupem času se studenti s touto skutečností naučili pracovat tak, že se snažili monotónnost jednoho prostředí narušit různými aktivitami. Hlavní aktivita, která umožňovala změnu prostředí byla procházka po okolí. Participanti v této strategii spatřovali chvilku uvolnění, vnímali fyzickou pohodu a zároveň ji vnímali jako aktivitu, u které se konečně mohli oprostít od počítače.

Karolína: „Další věc je jako, která mi pomůže je, když jsme nějak jako víc vystresovaná z těch věcí tak to už jsem vlastně asi zmiňovala, tak jako je fakt jít ven se nějak projít... “

Ella: „Většinou když už jsem, když už jsem na tom fakt špatně a už jsem jako hodně rozhozená a unavená a tak, tak se prostě seberu a jdu ven. (smích) Protože kolikrát jsem zavřená doma několik dnů v kuse a přijde mi, že to není úplně jako zdraví a jako pro to duševní, pro tu duševní pohodu. Takže většinou, když už jsem takhle jako fakt na kraji, tak se prostě seberu a jdu ven. A je úplně jedno jako kam jestli jdu jenom obejít barák nebo jestli jdu na nějakou delší procházku... Je to fakt jedno, ale jde o to jenom jít prostě ven a vyvětrat se. “

Jak jsem již zmínila, poměrně velkým problémem bylo pro participanty udržet pozornost a soustředění. S touto zátěží jim pomáhala manuální práce. Účinnost této strategie představovala uvolnění a resetování jejich pozornosti vůči škole. Některým dokonce vyhovovalo k přednáškám dělat různé domácí a kreativní činnosti, jelikož díky nim se byli schopni na přednášky lépe soustředit a vnímat je.

Agáta: „Třeba když je opravdu zajímavý téma, tak se na to snažím jako soustředit, že třeba si k tomu vezmu i pitomý omalovánky jako jenom abych prostě něco dělala rukou, ale furt to vnímala no.“

Květoslav: „No jako dost mi třeba pomáhá i jako pracovat no, ale jako ne nějak jako, že jo, na mozek nebo jako přemejšlením nad tím, ale spíš tvořit ty věci, že když prostě pak jako si jdu něco tam dělat, a to jako zkouším a tvořím tak jako kreativně tak to je takový, že se člověk u toho nějak odreaguje trochu a má třeba pak radost i když něco udělá nebo tak...“

Ivo: „No jako, když se hodně nedokážu soustředit na věci tak asi je dobrý, když to jako v uvozovkách prolomím nějakou, takovou tou činností, na kterou se nemusím soustředit, takže třeba umyju nádobí, utřu prach, vyluxuju, udělám tady pořádek a udělám si kafe.“

Další strategie, která se participantům vyplatila byla organizace dne v podobě plánu plnění školní práce. I když připustili, že se jim úplné dodržení někdy nedaří, pořád jim tato strategie vyhovuje, jelikož mohou vidět nějaký progres a nad prací nepřemýšlí tak, že mají jenom spoustu práce.

Květoslav: „Přemýšlím nad všema najednou, takže to je takový, že se na to nedokážu pak soustředit a to... Takže, když si to takhle napíšu na lísteček tak pak vim, že třeba, když už to udělám tak si to škrtnu. Jako mám pak i lepší pocit, protože, že jo, vidíš, že jsi něco udělal a víš, že ti zbejvají pak třeba už jen 2, takže tak...“

Norbert: „No pomohlo mi to, protože jsem pak přestal bejt takovej roztěkanej a nějak jsem si v hlavě utřídl ten plán toho v jakým pořadí to všechno udělám, vlastně jak bude probíhat ten... Prostě jsem si řekl, jak to všechno udělám, vymyslel jsem si ten plán, a to mě asi nějak tak trošku znormalizovalo.“

Před, a i při distanční výuce participantů značně využívali strategie, které zahrnovali elektroniku typu mobilní telefon, počítač, televize a videohry. Skrze tyto prostředky participantů navštěvují různé sociální a mediální sítě, dívají se na filmy či seriály a hrají různé typy her. Tyto strategie byly hojně využívány všemi dotazovanými, dokonce patřili spíš

k těm využitím, které si participanti hned nevybavili. Jakmile se o využití těchto technik rozpovídali, uznávali, že je to převážně prostředek k prokrastinaci, ale také věc, u které mohou relaxovat a úplně vypnout. Další odpovědi obsahovaly uznání, že již tuto strategii kvůli uzavřením doma a neustálé práci na počítači vyčerpali a tím jim zevšednila.

Poměrně rozporuplný vztah vyjadřovali participanti vůči svým mobilním telefonům a sociálním sítím. Někdy ho popisovali jako prostředek, který jim sice pomůže uvolnit, ale spíše je rozptyloval a narušoval jejich pozornost. Studenti se rozčilovali sami nad sebou, že po něm pořád sahají a z toho důvodu ho musejí před sebou schovávat.

Karolína: „Většinou jako by čím jako větší zátěž to je, tak tím víc se asi bych řekla uchyluju k třeba k tomu telefonu nebo k těm filmům na laptopu, protože když jakoby mě to jakoby fakt jako vysaje veškerou energii, tak ani fakt nemám energii na to úplně dělat nějaký sport, i když by to možná bylo jako lepší.“

Richard: „Koukám na sociální síť. A takovýhle blbosti vlastně dělám, jako by není to něco na co bych byl pyšnej, ale je to něco, co člověk začne dělat, protože přestane mít pozornost, ztrácí pozornost a vlastně jedno kliknutí vedle a je prostě na internetovým prohlížeči.“

Karel: „Ne, spíš je to takový jako zlovyk jako jenom jen tak vždycky vezmeš a za 5 sekund to zas položíš a za dalších 5 sekund to zas zvedneš... Takže asi tak no. Takovej nepříjemnej zlovyk.“

Norbert: „No není to dobrý, protože pak nedávám pozor tomu, co říká ten člověk, a to je zas, to souvisí s tou pozorností, že je těžký udržet tu pozornost, takže většinou mi pomáhá, když si dám telefon někam kam na něj nedosáhnu.“

Neopomenutelnou strategií byl pro participanty, alespoň minimální sociální kontakt. Všichni dodržovali mimořádná opatření a svá fyzická setkání s přáteli značně omezovali. I přesto, že jim tento kontakt scházel, snažili se ho kompenzovat, jak to jen bylo možné. Když jsem se studentů ptala, co jim sociální kontakt a komunikace s ostatními přináší, většinou odpovídali stručně, a to radost. Fakt, že si mohli s přáteli alespoň společně postěžovat, poskytoval participantům emoční komfort, rušil pocit izolovanosti a dával jim pocit vzájemné podpory.

Karel: „Jako, jako s tím, že máš jako, popovídáš o všem možným, vlastně si oba dva postěžujete na to stejný, co vás štví teďka a no je to takový, jakože pochopení se navzájem.“

Agáta: „Hele mě pak vlastně hrozně uklidní, že ty lidi jsou jako ve stejný situaci jako já vesměs... Jo, že ono to není nikde jako úplně stejný, ale mě to nějakým způsobem jako trochu uklidní, že to není jenom můj problém, ale že to vidíme tak nějak všichni jako stejně no...“

Na otázku, jaké nové strategie si participanté během distančního období osvojili, mi bylo poskytnuto hned několik zajímavých odpovědí. Většinou se nejednalo o žádné specifické aktivity, ale spíše o věci, které do této doby participanté nevyžívali nebo je neznali. V těchto případech se jednalo například o poslouchání klidných zvuků, ASMR videí, praktikování meditačních aktivit nebo se více zaměřili na sebe a na svoji budoucnost. Jindy šlo pouze a změnu formy jejich dosavadní strategie, tak aby ji mohli stále využívat. Tyto strategie měli pro participanty hlavně relaxační roli.

Norbert: „Tak třeba s klukama jsme dřív se každéj týden scházeli a hráli jsme dračí doupě, tak to teď kompenzujeme tím, že si voláme a hrajem jakoby online.“

Ella: „Takže pro mě asi je nejdůležitější jako ta motivace a ta víra v to zlepšení a v to, že mě čeká mnohem hezčí období, než je teďka tohle, a to mi vlastně i pomáhá teďka překonat ty těžký chvíle no...“

Ivo: „Nebo jako dalo by se říct trošku, že jsem začal v tý době jako víc se věnovat a rozvíjet věci, co se týká jako programování, takže jsem se začala učit jako něco, co by jsem chtěl umět do budoucna. A to beru jako trošku takový rozptýlení, protože mi přijde, že tam vlastně přemýšlím úplně jinak nad jinejma věcmama...“

Karolína: „A já jako, doporučuju to všem koho jako potkám a je to, jakože webová stránka... Já tam mám jakoby několik oblíbených zvuků a můj oblíbenej je třeba café restaurant, a to je prostě smyčka a přijde ti to, jako když sedíš fakt třeba ve starbucksu,

protože tam jako cinkaj tam trošku přibory, slyšíš, že se jako nalejvá něco, ale jakoby třeba, co je na tich jako fakt já tu stránku ne- jako... To je prostě láska, fakt jako.“

Vzhledem k pandemii, ve které se období distanční online výuky zavedlo, je někdy poměrně těžké využívat anebo si osvojit takové copingové strategie, které jsou dostatečně účinné. I když participantů přišli o některé své strategie, většinou se nejednalo o zásadní věc, která by jim bránila nalézt náhradu. Žádný z mnou dotazovaných participantů neprojevil tendenci k nadměrnému až škodlivému využití neadaptivních strategií.

8. Diskuze

Výzkumná otázka práce zněla: „*Jak prožívají vysokoškolští studenti distanční výuku a jak se s ní vypořádávají?*“, a byla zodpovězena skrze předešlou kapitolu. Z analýzy výzkumu totiž vyplynulo, že distanční online výuka byla pro studenty zásadní změnou v mnoha různých ohledech. Museli se s ní naučit pracovat, a i přes ne vždy špatné zkušenosti ji vnímali převážně negativně. Každému studentovi přinesla několik nových stresů a zátěží, se kterými se museli vypořádat pomocí různých variací copingových strategií.

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku „*Jaké jsou zkušenosti studentů s distanční výukou?*“ je rozdělena do několika vrstev. Zkušenosti studentů se samotnou distanční výukou vyplývaly z realizace jejich výuky, ze změn, které museli studenti přijmout, a ze subjektivních pocitů z distanční výuky. Tento soubor zkušeností obsahoval zkušenosti jak pozitivního, tak negativního rázu. Z teoretické části mé práce je jasné, že realizace distanční výuky je poměrně důležitým aspektem v celkovém prožívání výuky a má podstatný vliv na kvalitu výuky a následné zkušenosti studentů.

Zkušenosti, o kterých participantů mluvili kladně, byla často dobrá práce s pedagogy, která zahrnovala ohleduplnost, vzájemnou solidaritu, ale i požadavek aktivity od studentů. Dále to byla dobrá organizace výuky, která se podobala výuce klasické, ale zároveň byla vhodně přizpůsobena nové situaci. Uvedené vlastnosti realizace výuky poskytovaly participantům prevenci od nežádoucích dopadů distanční online výuky. Na efektivitu těchto způsobů výuky upozorňuje i studie od Agarwal a Dewan (2020). Ta klade důraz na potřebu neustálé oboustranné aktivity a vstřícné komunikace při online výuce a na jednoznačnou organizaci výuky. Práce pedagogů je v tomto období nesmírně důležitá a náročná, ale právě díky ní se může napomoci zamezit pocitům a zátěžím, které studenti během období distanční výuky pociťovali. Těmi byly například ztráta motivace, frustrace, pocit izolovanosti, bezmoci, vzteku a pocit lítosti ze ztráty.

Zážitky, které pro participanty představovaly negativní zkušenosti byly prakticky opakem výše zmíněných zkušeností. Jednalo se jak o neohleduplný a nejasný přístup pedagogů, tak i o celkové nevýhody, které prostě realizace online výuky přináší. Uvedené zkušenosti obsahovaly pocit odtržení, ztrátu osobní interakce nebo nadměrný a přetěžující tlak ze strany pedagogů kvůli prověření schopností studentů v onlinu. Negativní zkušenosti naplňovaly víceméně zátěže online výuky uvedené v teoretické části práce. Bohužel tyto zkušenosti pro studenty nepřinesly nic dobrého a jenom jejich pohled na online výuku zhoršovaly nebo přispívaly k vytvoření nadměrné zátěže. Seskupení těchto negativních zážitků by mohlo vést k nezvládnutí studia nebo zdravotním problémům studentů (Peters et al., 2017, Panchal et al., 2021).

Odpověď na otázku „*S jakými zátěžemi se studenti potýkají?*“ poskytuje potvrzení, že se studenti skutečně potýkali s různými a novými zátěžemi, které vyplývaly z distanční online výuky. Tyto zátěže naplnily předpověď a výsledky výzkumů od Hodges (2020) a Moawad (2020), které jsem zmínila v teoretické části práce. Mezi výsledky mého výzkumu se ovšem vyskytly ještě nové zátěže a těmi byly problémy s pozorností, soustředěním a monotónnost online studia.

Výzkumu od Xinran (2020), který se zabýval sebepoznáním, soustředěním a vlivem prostředí při online výuce, potvrzuje tyto další zátěže zjištěné mým výzkumem. Podle něj má vliv na soustředění i pozornost v online výuce sebepoznání studenta a jejich učební prostředí. Klíč ke zlepšení soustředění nalézá převážně v samotných studentech a v jejich schopnostech porozumění a zpracování situace. Pokud si studenti mohou v rámci svých možností uzpůsobit své studijní prostředí, je to určitě vhodné. Daný fakt se také projevil v mém výzkumu, kde si studenti uzpůsobovali své prostředí (domov, pokoj), což jim napomáhalo k lepší studijní práci. Nelze ovšem opomenout, že se studenti ohledně spojení domova a pracovního prostředí cítili nekomfortně, a i v této změně spatřovali určitou zátěž.

Poslední dílčí otázka „*Jaké copingové strategie používají studenti, aby se vypořádali se vzniklou zátěží?*“, přinesla variaci copingových strategií, které byly specificky ovlivněné zkušeností s distančním obdobím. Toto ovlivnění se projevovalo na volbě odlišných strategií, které doposud participanti nevyužívali a v jiné dispozici využití strategií. Pozitivním zjištěním je určitě to, že se i přes omezenější možnosti využití copingových strategií studenti snažili aktivně vypořádávat se stresem a zátěží, které jim distanční období přineslo. Podobně jako u dalších výzkumů na copingové strategie při pandemii covid-19 (Mohammed et al., 2020, Baloran, 2020), se spíše jednalo o adaptivní strategie, které

zastupovaly relaxační a sportovní aktivity, procházky, manuální a kreativní práce, plánování práce, sociální kontakt a emocionální podpora od přátel.

Participantů také hojně využívali strategie zahrnující elektroniku, obzvláště mobilní telefon. Skrze mobilní telefon hrají různé hry, dívají se na videa a sociální sítě. Zajímavým zjištěním ovšem bylo, že většina participantů vnímala uvedenou „mobilní“ strategii jako aktivitu, která jim vlastně nic nedává a spíše jim škodí, a to zvláště v období distanční výuky. Telefon pro ně představoval zdroj rozptýlení, ale i pomůcku k nepozornosti a narušení soustředěnosti při online výuce.

Ve skutečnosti, že si studenti uvědomují, co jim tato strategie přináší a snaží se ovlivnit či omezit její využití ve svůj prospěch, spatřují pozitivním známkou vyhnutí se určitým negativním vlivům této strategie. A to konkrétně vzhledem k dopadům, které může představovat dlouhodobé využití neadaptivních strategií. Ty mohou vést k dalším nadbytečným stavům deprese, úzkosti či stresu, který může být spojený s častým výskytem bolestí hlavy, břicha atd. (Mahmoud et al., 2012). Tyto dopady mají obzvláště velkou sílu v aktuálním období pandemie a mohly by způsobit škody, se kterými se bude postižený člověk potýkat i delší dobu po pandemii a distanční online výuce.

Pozitivním a odlišným výsledkem od předešlých výzkumů bylo hojné využití sportovních aktivit, které byly v období distanční výuky, a tedy i v době pandemie, značně omezené. Ovšem i ti participantů, kteří neprovozovali v minulosti žádné cvičení, si k němu cestu našli. Studenti se díky tomuto období začali věnovat více sobě a ve sportovních aktivitách nalézali způsob odpoutání a odpočinku od náročné situace. Tuto vlastnost přisuzují cvičení i Praško a Prašková (2003), kteří tvrdí, že pravidelný pohyb je základním prostředkem proti stresu. Cvičení či venkovní procházky se po určité době staly součástí každodenní rutiny participantů. Ti v nich spatřovali efektivní aktivity, které jim pomáhají udržet si pozitivní naladění, motivaci ke studiu, ale taky narušují monotónnost online dnů.

8.1. Limity výzkumu

Kvalita výzkumu mohla být ovlivněna několika různými limity. Prvním limitem byly mé schopnosti v roli výzkumníka. Při rozhovorech jsem se snažila vhodně reagovat na odpovědi participantů a pečlivě ho poslouchat. Přesto musím uznat, že jsem při zpracovávání rozhovorů zjistila, že jsem v některých případech své reakce podcenila a u některých odpovědí jsem mohla participantů poprosit o další rozvedení.

Při vedení rozhovorů jsem také dbala na to abych vystupovala vůči participantovi neutrálně, tudíž jsem se pečlivě snažila vyhnout svým osobním názorům a představám, aby

jimi nebyl participant ovlivněn. Aby se kvůli mé přítomnosti nesnažil participant ukázat v lepším světle, usilovala jsem o to, abych této situaci zabránila pomocí naladění důvěrné a nanucené atmosféry.

Další limity představovala samotná varianta průběhu výzkumu, tj. rozhovor v online prostředí (Facebook, Messenger, Facetime). Naštěstí všechny rozhovory proběhly bez rušení participantů od jejich okolí a také nedošlo k žádnému velkému výpadku signálu. V některých případech ovšem docházelo k slabšímu internetovému připojení, a to způsobilo zaseknutí anebo zkomolení odpovědi. Jakmile došlo k neporozumění, poprosila jsem participanta o opětovné zopakování. Další vliv na participanta mohlo mít ovšem i samotné nahrávání na diktafon. Skutečnost, že byly participantovy odpovědi nahrávány, mohla participanta znervóznit a zamezit jeho vyjádření určitých názorů na dané téma. Tomuto ovlivnění jsem se snažila zamezit důkladným vysvětlením anonymity participanta.

V neposlední řadě mohlo být určitým limitem ovlivnění participantů z hlediska dopadů jiných mimořádných covid opatření než distanční výuky. Roli mohly hrát i zraňující události spojené s covid-19. Pohled na distanční výuku mohl být pod vlivem těchto okolností zhoršený a participanti proto mohli vnímat dané období hůře. Tomuto faktu jsem se snažila zamezit zdůrazněním, že se otázky týkají období distanční výuky, a tudíž samotné online výuky, která probíhala na jejich vysoké škole. V neposlední řadě jsem dbala na to, abych se k participantům chovala s respektem a neptala se jich na žádné zraňující zážitky spojené s nemocí covid-19.

Závěr

V bakalářské práci jsem si kladla za cíl prozkoumat prožívání distanční online výuky u vysokoškolských studentů, zjistit zátěže s ní spojené a popsat strategie jejich zvládání. Skrze empirické šetření se mi podařilo získat kvalitní informace, skrze které se naplnily cíle práce a zodpověděly všechny výzkumné otázky.

V teoretické části jsem nejprve představila jádro problému, a to stručnými informacemi o pandemii covid-19. Dále její vlivy v podobě mimořádných opatření, která změnila klasickou formu kontaktní výuky. Představila jsem rizika, stresy a zátěže, které období distanční výuky přináší a zároveň jsem poukázala na možné variace copingových strategií, které studenti mohou využít k vypořádání se s nimi. Přičemž výzkumy dokazují, že správná práce se stresem a zátěží je dnes důležitější než kdy dřív. Pokud se chceme vhodně chránit před již známými, ale i novými nemocemi a viry, je mimo jiné zapotřebí, abychom se uměli náležitě vypořádat se zátěží a zbytečně se nevystavovali riziku onemocnění.

Empirická část práce posloužila k uskutečnění výzkumu, který umožnil prohloubení náhledu na problematiku distanční online výuky u vysokoškolských studentů. Výzkum mé bakalářské práce poskytl představu studentského života v období distanční online výuky včetně subjektivních pocitů studentek a studentů. Zjistil jejich pozitivní a negativní zkušenosti s distanční výukou, stresové faktory, se kterými se potýkali a copingové strategie, díky kterým se byli schopni se zátěží vypořádat.

I přesto, že náš vzdělávací systém do současné pandemie s distanční online výukou významně nepracoval, ukázalo se, že její využití může být prospěšné i při menších překážkách. Uvedený typ výuky může sloužit jako užitečná platforma pro studenty nebo vyučující, kteří z nějakého důvodu nemohou navštívit univerzitu osobně. Tímto způsobem je online výuka již běžně využívána v některých zemích jako například na Islandu, v Austrálii nebo v Pákistánu

Ve své práci se snažím o rozšíření pohledu na aktuální tematiku s využitím kvalitativní metody sběru dat. Ta umožnila plné zaměření na prožitky studentů což poskytuje hlubší poznatky o problematice online vzdělávání. Upozorňuji na klíčové oblasti distanční výuky a na její silné stránky. Také na slabiny, které by mohly být zlepšeny ve prospěch studentů i pedagogů. Výsledky upozornily na fakt, že i přes postupné zkvalitňování distanční výuky po jejím nařízení a do jisté míry překotném zavedení, je stále pro studenty náročné s ní pracovat. Proto považuji za podstatné se dané problematice průběžně věnovat a

vypracovávat podklady pro možnost zlepšení některých negativních aspektů distanční výuky. Jasnost, aktivita, ohleduplnost a vzájemná spolupráce jsou pak zásadní aspekty kvality online výuky, na které by se mělo školství při úpravě distanční výuky zaměřit.

Svou prací se také snažím přinést souhrn dat a informací, které mohou posloužit jako podpora v diskuzi na téma duševního zdraví studentů a upozornit na důležitost péče o něj. To potvrzují i zjištění poskytovatelů zdravotní péče, která aktuálně ukazují, že psychické potíže, které vznikly v souvislosti s pandemií mohou přetrvávat až tři roky po jejím vypuknutí.

Seznam použité literatury

ABDULGHANI, H. M., Kamran SATTAR a Ashfaq AKRAM. Association of COVID-19 Pandemic with undergraduate Medical Students' Perceived Stress and Coping. *Psychology Research and Behaviour Management* [online]. Dovepress, 2020, 2020, (13), 871-881 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: doi: <https://dx.doi.org/10.2147%2FPRBM.S276938>

AGARWAL, Sakshi a J. S. KAUSHIK. Student's Perception of Online Learning during COVID Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics* [online]. Dr. K C Chaudhuri Foundation, 2020, 2020, 554 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03327-7>

AGARWAL, Swati a Jyoti DEWAN. An Analysis of the Effectiveness of Online Learning in Colleges of Uttar Pradesh during the COVID 19 Lockdown. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology* [online]. India, 2020, 2020, **XII**(V), 2957-2963 [cit. 2021-7-20]. ISSN 1006-7930.

ALATEEQ, Deemah A., Sumayah ALJHANI a Dalal ALEESA. Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences* [online]. 2020, 2020, **15**(5), 398-403 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.07.004>

ANBUMALAR, C., Agines P. DORATHY, V. P. JASWANTI, D. PRIYA a D. RENIANGELIN. Gender Differences in Perceived Stress levels and Coping Strategies among College Students. *The International Journal of Indian Psychology* [online]. 2017, 2017, **4**(4), 22-33 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: doi:10.25215/0404.103

BALORAN, Erick T. Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma* [online]. 2020, 2020, **25**(8), 635-642 [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>

CABRAS, Cristina a Marina MONDO. Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: gender and age differences. *Higher Education* [online]. 2018, 2018, **75**, 643-654 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x>

ČESKÁ REPUBLIKA. Mimořádné opatření: uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. In: Praha: MZDR, 2020, ročník 2020, číslo 10676. Dostupné také z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-815-9.

GANESAN, Y., P. TALWAR, Norsiah FAUZAN a Y. B. OON. A Study on Stress Level and Coping Strategies among Undergraduate Students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development* [online]. 2018, 2018, **3**(2) [cit. 2021-7-23]. ISSN 2550-1623.

GUILLEMIN, Marylis a Lynn GILLAM. Etika, reflexivita a "eticky důležité okamžiky" ve výzkumu. *Biograf*[online]. 2005, 2004, (35) [cit. 2021-5-26]. ISSN 1211-5770. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=3502>

HENCOVÁ, Klára. *Copingové strategie a prevence stresových faktorů u vysokoškolských studentů* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2021-07-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uf54uf/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu. Vedoucí práce PhDr. Věra Strnadová, Ph.D.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-485-4.

HODGES, Charles, Stephanie MOORE, Barb LOCKEE, Torrey TRUST a Aaron BOND. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE REVIEW* [online]. 2020, 1–15 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

CHANDRA, Yamini. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*[online]. Emerald Publishing Limited, 2020, 2020, 229-238 [cit. 2021-04-16]. ISSN 2046-3162. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>

CHÝLOVÁ, Hana a NATOVOVÁ Ludmila. Stress Coping Strategies at University Students - Part I: Gender Differences. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* [online]. 2012, 5(3), 135-147 [cit. 2021-7-23]. ISSN 18031617. Dostupné z: doi:10.7160/eriesj.2012.050303

JANKE, Wilhelm a ERDMANNOVÁ Gisela. *Strategie zvládání stresu*. Praha: Testcentrum, 2003.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

KOHOUTEK, Rudolf. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.

KOUTNÁ-KOSTÍNKOVÁ J, ČERMÁK I. Interpretativní fenomenologická analýza. In: Řiháček T, Čermák I, Hytych R, eds. *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. 1st ed. Brno, Czechia: Masarykova univerzita; 2013:9-43.

KOUTNÍKOVÁ, Kateřina. *Psychologická problematika stresu u studentů vysokých škol* [online]. 2014 [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/12042>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-568-4.

KSIAZEK, Piotr, Kinga GRABSKA, Dominika TROJANOWSKA, Agata SŁOWIŃSKA, Piotr, Natalia ŚCIRKA a Sylwia DREHER. Stress and methods of coping with it among students of the Medical University of Lublin. *Polish Journal of Public Health* [online]. 2015, 2015, **125**(2), 94-98 [cit. 2021-7-25]. Dostupné z: doi:10.1515/pjph-2015-0032

LAZARUS, Richard S. a Susan FOLKMAN. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, 1984. ISBN 9780826141927.

MAHMOUD, Jihan Saber Raja, Ruth STATEN, Lynne A. HALL a Terry A. LENNIE. The Relationship among Young Adult College Students' Depression, Anxiety, Stress, Demographics, Life Satisfaction, and Coping Styles. *Issues in Mental Health Nursing* [online]. 2012, 2012, **33**(3), 149-156 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>

MOAWAD, R.A. *Online Learning during the COVID - 19 Pandemic and Academic Stress in University Students*. [online]. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 2020, 100–107 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/252>

MOHAMMED, Adam Andani, Md. Sayed UDDIN a Abdallah Mpawenimana SAIDI. Covid-19 And Movement Control Order: Stress and Coping Strategies of Students Observing Self-Quarantine. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* [online]. Human Resource Management Academic Research Society, 2020, 2020, **10**(5), 788–802 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: doi:10.6007/IJARBS/v10-i5/7249

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

PANCHAL, Narmita, Rabah KAMAL, Cynthia COX a Rachel GARFIELD. The Implications of COVID-19 for Mental Health and Substance Use. *KFF* [online]. 2021 [cit. 2021-7-25]. Dostupné z: <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/issue-brief/the-implications-of-covid-19-for-mental-health-and-substance-use/>

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

PAULÍK, K. (ed.) (2012). *Psychologické aspekty zvládání zátěže muži a ženami*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

PETERS, Achim, Bruce S MCEWEN a Karl FRISTON. Uncertainty and stress: Why it causes diseases and how it is mastered by the brain. *Progress in Neurobiology* [online]. 2017, 2017, 156, 164-188 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: doi:10.1016/j.pneurobio.2017.05.004

PRAŠKO, Ján, Hana PRAŠKOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Deprese a jak ji zvládat: stop zoufalství a beznaději*. Praha: Portál, 2003. Rádci pro zdraví. ISBN 80-7178-809-0.

RAMACHANDIRAN, Malarvili a Saroja DHANAPAL. Academic Stress Among University Students: A Quantitative Study of Generation Y and Z's Perception. *Pertanika journals* [online]. 2018, 2018, **3**, 2115–2128 [cit. 2021-04-16]. ISSN 0128-7702. Dostupné z: [http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20\(3\)%20Sep.%202018/51%20JSSH-2949-2018.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20(3)%20Sep.%202018/51%20JSSH-2949-2018.pdf)

SHAIKH, Babar Tasneem, Arslan KAHLOON, Muhammad KAZMI a Hamza KHALID. Students, Stress and Coping Strategies: A Case of Pakistani Medical School. *Education for Health* [online]. 2004, 2004, **17**(3), 346 – 353 [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: doi:DOI:10.1080/13576280400002585

SKINNER, E. A., PITZER, J., and STEELE, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educ. Psychol. Meas.* **73**, 803–835. doi: 10.1177/0013164413485241

SMEKAL, Vladimír. (2007) Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle a vědomí a jednání. Brno: Barrister and Principal

SMITH, Jonathan A a Mike OSBORN. Interpretative Phenomenological Analysis. WILLIG, C. a W STAINTON ROGERS. *Handbook of Qualitative Psychology* [online]. London: Sage, 2007, s. 53-80. ISBN 1412907810. Dostupné z: http://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, Boskovice: Albert.

STRNADOVÁ, Věra. *Psychologie I: Studijní materiály*. Univerzita Hradec Králové, 2004.

SYAHPUTRI, Veni Nella, Endah Anisa RAHMA, Rusma SETIYANA, Sari DIANA a Firman PARLINDUNGAN. Online learning drawbacks during the Covid-19 pandemic: A psychological perspective. *English Journal of Merdeka* [online]. 2020, 2020, **5**(2) [cit. 2021-7-25]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.5005>

ŠOLCOVÁ, I., LUKAVSKÝ, J. a GREENGLASS, E. (2006) „Dotazník proaktivního zvládání životních nároků“, *Československá psychologie*, vol. 50, no. 2, pp. 148-162.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ A. Psychoneuroimunologie, *Acta psychiatrica postgradualia bohemia*, Galén, Praha, 2004: 164–175.

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena. a HONZÁK, Radkin. Stres, eustres a distres: Stress, eustress and distress. *Via Practica: Moderný Časopis Pre Lekárov Prvého Kontaktu*, 2009, **6**(12), 491-495.

XINRAN, He. The Influence of College Students' Self-Cognition and Learning Environment on Learning Concentration in Online Learning. *2020 5th International Conference on Mechanical: Control and Computer Engineering (ICMCCE)* [online].

IEEE, 2020, 2020, 1850-1854 [cit. 2021-7-19]. Dostupné z:
doi:10.1109/ICMCCE51767.2020.00406.

Seznam příloh

Příloha 1 – Osnova rozhovorů

Příloha 2 – Informovaný souhlas